

Utvikling av selv-regulert læring
- *en teoretisk diskusjon med fokus på
norske forhold i grunnskolen.*

Nanna Cecilie Lone



Master i Allmennpedagogikk
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Dato Våren 2013

TITTEL:

Utvikling av selv-regulert læring

En teoretisk diskusjon med fokus på norske forhold i grunnskolen

AV:

Nanna Cecilie Lone

EKSAMEN:

Master i Pedagogikk

Studieretning allmenn pedagogikk

Ped 4391

SEMESTER:

Våren 2013

STIKKORD:

Selv-regulert læring, selv-bestemmelses teori, lærer-elev relasjoner, autonomistøtte.

Copyright Forfatter: Nanna Cecilie Lone

År 2013

Tittel: Motivasjon og læring

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hovedtema for denne oppgaven er selv-regulert læring og hvordan læreren kan legge til rette for dette hos elever. Selv-regulert læring kan karakteriseres som en prosess der elevene aktivt deltar i egen læring. Formålet med oppgaven er å få en bedre forståelse av hvordan selv-regulert læring utvikles og hvordan lærere aktivt kan jobbe for å fremme denne utviklingen hos elever. Fokuset er rettet mot norske forhold i norsk grunnskole. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hva karakteriserer selv-reguler læring og hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv regulert læring hos elever ?

Metode:

For å besvare problemstillingen har jeg gjort en gjennomgang av relevant forskning og litteratur på feltet. Oppgaven er basert på faglitteratur som belyser ulike aspekter ved problemstillingen: Selvbestemmelses teori, selv-regulert læring og lærer-elev relasjoner.

Kilder:

Jeg har brukt både nasjonale og internasjonale kilder. Kildene har i hovedsak bestått av klassiske referanser som gir et grunnlag for forståelse av ulike begreper som vi kjenner til i dag, samt nyere referanser som empiriske studier og artikler som representerer forskningsfronten i dag. De mest sentrale kildene som er brukt er Deci & Ryan (1993, 2000, 2002, 2008), Zimmerman & Schunk (2000, 2001, 2002, 2008, 2011), Perry mfl (2002, 2004, 2007), Reeve mfl (2000, 2006, 2009, 2010), Skaalvik og Skaalvik (2005, 2009, 2011)

Hovedkonklusjoner:

Det er i norsk skole behov for mer forskning innenfor feltet selv-regulert læring. Mange elever i norsk grunnskole sliter med å holde motivasjonen oppe. Når elever ikke er motiverte blir det vanskelig å utvikle selv-regulert læring. Forskning rundt selv-regulert læring viser at motivasjon, bruk av strategier, egenvurdering og refleksjon er viktige delferdigheter som er av stor betydning for elevers utvikling. Det er derfor viktig at lærere vet hvordan de skal legge til rette for undervisning som fremmer selv-regulert læring.

Lærerens evne til å skape gode relasjoner til sine elever ser ut til å ha en positiv virkning på elevers utvikling og da spesielt den faglige relasjonen. Elever som føler at de har lærere som støtter dem i det faglige arbeidet ser ut til å utvikle bedre relasjoner til sine lærere.

I denne sammenheng har autonomistøttende undervisning blitt trukket frem som en positiv undervisningsstil. Autonomistøttende lærere ser ut til å fremme gode relasjoner, elevmedvirkning, legger et godt grunnlag for utvikling av selv-regulert læring og gir støtte til elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Forord

Endelig ferdig, for en fantastisk deilig følelse. Å skrive masteroppgave har vist seg å være både utfordrende og krevende, men også spennende og lærerikt. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven utviklet meg både på det faglige og personlige plan.

Jeg vil rette en ekstra stor takk til min veileder Ingvill Rasmussen som har fulgt meg gjennom hele prosessen, du har stilt opp gitt meg gode konstruktive tilbakemeldinger og du har aldri talt timer. Din hjelp og støtte har vært utrolig motiverende!
Du er en fantastisk veileder!

En stor takk rettes også til Mariell og Pappa som har stilt opp og lest korrektur på oppgaven og kommet med gode innspill. Takk til familie og venner som har støttet, oppmuntret og vist forståelse for arbeidet mitt. Dere har gjort arbeidsprosessen lettere.

God Lesing☺

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn for valg av tema og innledning.....	3
1.1	Sentrale styringsdokumenter	5
1.2	Ansvar for egen læring et samlebegrep?	6
1.3	Problemstilling	7
1.4	Metodebruk.....	8
1.5	Teoretisk perspektiv.....	8
1.6	Avgrensning av tema.....	9
1.7	Sosial kognitiv teori.....	10
1.8	Metakognisjon	11
1.9	Oppgavens struktur.....	12
2	Metodiske tilnærminger.....	13
2.1	Litteraturstudie	13
2.1.1	Innsamling av litteratur	14
2.2	Fra teori til empiri	14
2.3	Begrepsoperasjonalisering.....	15
2.4	Hvordan forskes det på feltet selv-regulert læring (SRL)?	16
2.4.1	Kvantitativ og kvalitativ metode.....	17
2.4.2	Ulike innsamlingsmetoder.....	18
2.5	Validitet	20
2.6	Oppsummerende metodiske betraktninger og anvendelse	22
3	Teoriperspektiver på SRL	23
3.1	Selvbestemmelsesteori (SDT)	24
3.2	Selvbestemmelsesteori: Mini-teoriene	25
3.3	Basic needs theory: De grunnleggende psykologiske behov.....	25
3.3.1	Autonomi.....	26
3.3.2	Kompetanse.....	26
3.3.3	Tilhørighet	27
3.4	Organismic integration theory	27
3.1	Cognitive evaluation theory.....	28
3.2	Selvbestemmelsesteori i skolen.....	29
3.3	Reeves dialektiske modell: Motivasjon i klasserommet.....	30
3.3.1	Autonomistøttende motivasjonsstil	32
3.3.2	Kontrollerende motivasjonsstil.....	33
3.4	Struktur	34
3.5	Realsjonsutvikling innenfor SDT	35
3.5.1	Faglig støtte og hjelpesøkende atferd.....	36
3.6	Anvendelse i forhold til egen undersøkelse	37
3.7	Selv-regulert læring.....	38
3.8	Hva er selv-regulert læring?	38
3.9	Zimmermans modell: Den sykliske prosessen.....	39
3.9.1	Læringsstrategier	41
3.9.2	Vurdering	42
3.10	Anvendelse i forhold til egen oppgave	44
4	Empiri	45
4.1	Internasjonale studier	46

4.1.1	Perry med kollegers forskning rundt selv-regulert læring	47
4.1.2	Reeves gjennomgang av forskning på relasjonsutvikling og hvorfor lærere blir kontrollerende i sine handlinger.....	48
4.2	Norske studier.....	50
4.3	Studier på motivasjon og selv-regulering gjort i lys av selvbestemmelsesteori ...	51
4.3.1	Skaalvik og Skaalvik's studie (2011): Motivasjon for skolearbeid	52
4.3.2	Dæhlen, Smette og Strandbu's studie (2011).....	54
4.4	Studier av selv-regulert læring.....	55
4.4.1	Danielsens studie (2010).	56
4.4.2	Olaussens studie (2009)	57
4.4.3	Prosjektet "Bedre vurderingspraksis"	59
4.5	Studier av relasjonen mellom lærer og elev	60
4.5.1	Mausethagen og Kostøl's studie (2009): Lærer- elev relasjonen.....	60
4.5.2	Bø og Hovednaks studie (2011)	62
4.6	Begrensninger og muligheter ved forskning rundt SRL og lærer-elev relasjoner.	63
4.7	Sentrale funn og oppsummering.....	65
5	Drøfting av funn og pedagogiske tiltak.....	67
5.1	Diskusjon av sentrale funn.....	68
5.2	Motivasjon, Struktur og autonomistøtte: Et selvbestemmelsesteoretisk syn	71
5.2.1	Motivasjon	71
5.2.2	Betydningen av struktur.....	74
5.2.3	Kan lærere bli mer autonomistøttende?.....	75
5.2.4	Hvilken betydning har lærerens undervisningsstil for elevenes utvikling av selv- regulert læring?	77
5.3	Om lærer-elev relasjonen.....	78
5.3.1	Betydningen av faglig og personlig støtte og hjelpesøkende atferd for utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev.....	79
5.3.2	Noen utfordringer i utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev.....	81
5.3.3	Og noen muligheter knyttet til utviklingen av gode relasjoner.....	83
5.4	Utvikling av selv-regulert læring: Læringsstrategier, komplekse oppgaver og vurdering	84
5.4.1	Læringsstrategier	84
5.4.2	Komplekse oppgaver.....	86
5.4.3	Vurdering	87
5.5	Utfordringer ved Zimmermans sykliske prosess.....	88
5.6	Hvordan legge til rette for SRL?.....	89
5.7	Avsluttende kommentar	92
5.8	Et kritisk blikk.....	93
5.9	Videre forskning	94
5.10	Konklusjon	95
	Litteratur liste.....	97
	Vedlegg / Appendiks.....	110

"Instead of asking, 'How can I motivate people?', we should be asking, 'How can I create the conditions within which people will motivate themselves'?"

(Deci, 1995, s.10)

1 Bakgrunn for valg av tema og innledning

Jeg har lenge syntes at selv-regulert læring (SRL) er et spennende og interessant syn på læring og ideen bak elever som aktive deltagere i egen læring vekket min interesse. At elever med støtte fra læreren, kan lære seg å regulere egen atferd, motivasjon og kognisjon for å løse ulike oppgaver i skolen, synes jeg virker som et positivt læringssyn

Selv-regulert læring er et begrep som favner mange områder. I litteraturen ser man at begrepet blir brukt innenfor både psykologi og pedagogikk. Selv-regulert læring er en viktig faktor for elevers læring og utvikling hvor elevers tanker og handlinger påvirkes gjennom undervisningen.

I de siste 10-15 årene har uttrykk som ”Ansvar for egen læring” blitt hyppig brukt i skolen. Det har blitt nedfelt i læreplaner, utredninger og visjonsdokumenter. Det forventes at elevene selv skal finne kilder til kunnskap og velge ut sitt lærestoff gjennom egen aktivitet, med læreren som veileder i prosessen. Elever som selvstyrende personer, som kan ta ansvar for seg selv, sin egen læring og som samtidig kan ta ansvar for andre medmennesker og samfunnet er det store siktemålet. Uttrykket ”ansvar for egen læring” henspiller på sider som motivasjon, læringsstrategier og positivt selvbilde hos elevene. Dette er tre sentrale komponenter som inngår i begrepet selv-regulert læring. Disse tre komponentene blir også trukket frem i kunnskapsløftet. Under prinsipper for opplæringen i læreplanen for kunnskapsløftet, finner vi punktet ”motivasjon for læring og læringsstrategier”. Her blir bevissthet og refleksjon rundt egen læring, strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid fremhevet som viktige elementer ved opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det handler om ”Å lære å lære”. Læreren og eleven som formidler og mottaker har fått en sentral rolle i opplæringen.

I sin doktorgradsavhandling undersøkte Aud Torill Meland hvordan fenomenet ”ansvar for egen læring” ble forstått og erfart av elever. Kun en tredjedel av elevene som deltok i studien klarte å ta ansvar for egen læring. Elevene opplevde det som utfordrende og vanskelig å selv skulle planlegge og organisere den skoletiden som ble satt av til egen læring. De opplevde denne prosessen som demotiverende.

I følge Meland (2011) var målet med ansvar for egen læring at elevene skulle utvikles som selvstyrende individer som tok ansvar for egen læring, men mange av elevene anså ikke seg selv som aktører i egen læringsprosess. At elever ikke anså seg som aktører i egen læringsprosess eller klarte å ta ansvar for egen læring ble ytterligere forsterket når lærerne var passive eller trakk seg tilbake istedenfor å ta ansvar for elevenes læring. I mine øyne handler ”ansvar for egen læring” om å bli selv-regulert som elev.

I skoledebatten ser vi at det er et økende fokus på elevers synkende motivasjon for læring, dette gjør debatten rundt hvilke verdier og hvilken kunnskap lærerne burde formidle i undervisningen interessant. I den forbindelse har man med kunnskapsløftet økt fokuset på lærerens rolle som motivator og veileder og det gis tydelig signaler om hva som kjennetegner den gode lærer. I Stortingsmelding nr. 31 ”Kvalitet i skolen” beskrives betydningen av læreren på følgende måte:

”Lærernes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring. Det finnes en rekke undersøkelser som har identifisert hvilke trekk ved dette samspillet som har betydning. Dette er lærernes evner til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt å samarbeide godt med hjemmene” (”St. mld. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen,”).

Sitatet viser hvordan man prøver å få dagens skole til å bli en arena for produktiv læring, hvor elever og lærere har gode relasjoner og hvor elever trives, er engasjerte og motiverte for skolearbeid. Som nevnt i st. mld. Nr. 31(2007-2008) viser både nasjonal og internasjonal forskning at samspillet mellom lærer og elev er en viktig faktor for elevenes motivasjon og trivsel. Lærerens undervisningsstil og elevenes læringsmiljø blir sett på som faktorer for elevers mistrivsel og manglende motivasjon, og forskning rundt dette har vist at positive relasjoner til læreren gir positivt utslag på elevenes motivasjon og læringsutbytte (Opheim, Grøgaard, & Næss, 2010). Dette har vært med på å legge grunnlaget for kunnskapsdepartementets satsning på bedre læringsmiljø i skolen. Det blir fremhevet at hvis elevenes prestasjoner skal økes må kvaliteten på lærerne bedres (Udir.no, 2009). Med bakgrunn i dette blir lærerens undervisningsstil og samspillet med elevene sett på som en av de viktigste faktorene i skolens forbedringsarbeid (Nordahl, 2010). Det er derfor innenfor

forskningen blitt etterlyst et større fokus på hvordan læreren kan bidra til å fremme elevers kompetanse i selv-reguleringsprosessen.

Vi trenger også kunnskap om hvordan de elevene som mister motivasjonen opplever lærerne og skolen. På denne måten kan vi kanskje identifisere hvilke tiltak som må settes inn for å øke elevenes motivasjon slik at de kan holde selv-reguleringsprosessen gående og for å bedre den pedagogiske praksisen.

På bakgrunn av dette har jeg valgt selv-regulering som tema for denne oppgaven. Jeg har med dette ønsket å undersøke hvordan elever kan utvikle selv-regulering i skolen og hvilke forhold rundt elevene som er med på å enten fremme eller hemme denne utviklingen. På denne måten kan jeg få et innblikk i og en større forståelse av de relasjonene som er med på å påvirke barn og unges evner, utvikling og engasjement for skolearbeid. Denne oppgaven ser derfor på klasserommet, læreren og hvordan elevene opplever læreren som veileder og tilrettelegger.

1.1 Sentrale styringsdokumenter

Læreplanverket for kunnskapsløftet startet høsten 2006. Med innføringen av kunnskapsløftet kom det en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. Det blir fremmet en mer elevaktiv pedagogikk som vektlegger utvikling av elevenes kompetanse, med fokus på læringsstrategier og elevmedvirkning. Det blir stilt store krav til elevene med hensyn til planlegging og strukturering av egen læring. Det presiseres også hvilke ansvarsområder skolen og lærerne har i forhold til elevenes utvikling. Elever og lærere skal i større grad enn før, ta egne valg ut ifra personlige interesser. Dette gir rom for ulike elever, men det krever innsats, kunnskap og velvilje fra lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Med den nye læreplanen ønsker politikerne å sikre tilpasset opplæring for alle elever slik at alle får like gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet. Læreplanen er lite detaljstyrt og gir derfor hver enkelt skole mulighet til å legge til rette for tilpasset opplæring, samtidig som det også stilles store krav til den faglige og pedagogiske kompetansen. Det blir derfor opp til hver enkelt skole å tilrettelegge skolehverdagen slik at den på best mulig måte møter både elevenes og lærernes behov og forutsetninger.

Bachmann and Haug (2006) hevder at det i kunnskapsløftet er en dreining bort fra fellesskapet. Fokuset er flyttet mot å tilrettelegge læringen ut ifra enkeltelevers forutsetninger. Denne dreiningen ser man tydelige eksempler på i læringsplakaten. Fellesskapet blir kun nevnt i et av 11 punkter. Det blir i tillegg understreket hvor viktig elevenes ansvar for egen læring og utvikling er. Bachmann and Haug (2006) hentyder derfor at det er opp til den enkelte elevs innsats å utnytte de forholdene de har rundt seg. Dette er av betydning ettersom elevers utvikling av selv-regulert læring, skjer i samspill med elevenes omgivelser.

1.2 Ansvar for egen læring et samlebegrep?

Ansvar for egen læring og selv-regulert læring (SRL) blir i læreplanens generelle del (R94), sett på som grunnleggende elementer for livslang læring. Gjennom målformuleringer som ”de unge må gradvis få økt ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring” og ”utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap” (udir.no, 2011 s.7), ser man hvordan både ansvar for egen læring og selvregulering kommer til uttrykk. Ansvar for egen læring som læringsstrategi fremmes også i styringsdokumentene, eksempelvis i følgende setning: ”God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv” (udir.no, 2011 s.10).

I læreplanen legges det vekt på at elever skal planlegge, strukturere og organisere egen læring ikke bare på kort sikt men i et langtidsperspektiv. De skal sette mål, utvikle tiltro til egne evner og vurdere eget arbeid. Ved hjelp av ulike strategier skal elevene lære både å planlegge og vurdere eget arbeid for å nå nasjonale kompetansemål.

Selvregulering eller selvregulert læring (SRL) er en betegnelse på en læringsstil/strategi som viser til hvordan elever kan tilegne seg ny kunnskap og utvikle sine evner gjennom å ta ansvar for egen læring. Norske styringsdokumenter anvender ikke ordet selv-regulert læring, men vektlegger bevissthet og refleksjon i læringsprosessen. Dette er sentrale aspekter ved selv-regulert læring, selv om begrepet selv-regulert ikke står nedfelt i disse dokumentene, er ferdighetene dette begrepet inneholder til stede.

1.3 Problemstilling

Jeg har valgt selv-regulert læring som tema for denne oppgaven. Her vil jeg se på hvilken betydning læreren har for elevers lærelyst og hvordan de kan være med å fremme selv-regulert læring. Med bakgrunn i dette har jeg valgt problemstillingen:

- *”Hva karakteriserer selv-regulert læring og hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever?”*

Jeg vil i denne sammenheng undersøke hvilken betydning lærerens undervisningsstil og støtte har å si for elevers utvikling av selv-regulert læring. Derfor har jeg valgt å ytterligere belyse problemstillingen ved å formulere to underproblemstillinger.

- *”Hvilken betydning har faglig og personlig støtte fra læreren å si for utviklingen av gode lærer-elev relasjoner?”*
- *”Hvordan påvirker lærerens undervisningsstil elevenes utvikling av selv-regulert læring med fokus på autonomistøtte, struktur og motivasjon?”*

For å kunne besvare disse spørsmålene har jeg sett på og gjort en gjennomgang av studier som er gjort på lærer-elev relasjoner og elevers motivasjon for selv-regulert læring. De studiene jeg har valgt, undersøker hvilken betydning læreren har for elevers utvikling. Siden jeg har valgt å fokusere på norske forhold vil hovedvekten ligge på studier som tar opp norske forhold rundt dette temaet. Siktemålet er å se på elever i norsk grunnskole.

Det blir derfor viktig å se på faktorer som spiller inn på elevers evne til selv-regulering, som lærer-elev relasjoner, motivasjon, lærerens undervisningspraksis og ulike aspekter rundt selv-regulert læring som læringsstrategier, vurdering og komplekse oppgaver. For å kunne si noe om hvordan lærerne kan legge til rette for utvikling av selvregulering og gode relasjoner blir det nødvendig å se på hvordan elevene opplever lærer-elev relasjonen. Det er derfor i de utvalgte studiene et fokus på elevenes opplevelser og meninger.

1.4 Metodebruk

Denne oppgaven bygger på allerede eksisterende teori og forskning. Mine diskusjoner og konklusjoner er basert på nyere teori og forskning innenfor pedagogikkfeltet og da med et fokus på litteratur rundt elevers utvikling av SRL. Videre har jeg sett på ulike faktorer i elevers skolehverdag som er med på å enten fremme eller hemme utviklingen av SRL og hvordan læreren kan legge til rette for SRL i undervisningen.

Forskere er heldigvis ikke uten verdier og holdninger. Det blir derfor vanskelig å holde forskningsprosessen helt fri for subjektive innslag. Forskerens holdninger og verdier vil ha innflytelse på hva man finner interessant og hvordan man tolker de ulike resultatene som dukker opp (Kleven, 2002).

Som nevnt tidligere, presenterer ikke denne oppgaven noen ny empiri, men vurderer andres forskning rundt SRL, lærer-elev relasjoner og lærerens undervisningsstil. Det vil bli brukt både deskriptive kilder, som f.eks. forskningsrapporter, som viser til faktiske forhold i samfunnet og normative kilder som f.eks. læreplaner og lover, som gir føringer for hvordan samfunnet bør være (Tveit, 2002). Siden denne oppgaven tar utgangspunkt i norske skoleforhold, vil fokuset i størst mulig grad ligge på norske studier rundt temaet.

Internasjonale studier innenfor SRL er også tatt med for å bygge opp under de norske studiene siden det i Norge er lite forskning rundt SRL i skolen.

1.5 Teoretisk perspektiv

Jeg har valgt selvbestemmelsesteori (SDT) og selv-regulert læring (SRL) som teoretisk ramme for denne oppgaven. Selvbestemmelses teori er valgt fordi det er en meget anerkjent motivasjonsteori som er nært knyttet til selv-regulert læring. Det er en motivasjonsteori hvor lærerens betydning for elevenes støtte av autonomi, tilhørighet og kompetanse blir tillagt en viktig rolle. Teorien vektlegger læreren, eleven og klasserommet, og viser hvor viktig det er at elevene får tilfredsstilt sine grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse, slik at de blir mer motiverte og engasjerte for skolearbeid.

Siden elever er avhengige av å være motiverte for å kunne utvikle selv-regulert læring, anses derfor selvbestemmelsesteori som et av de viktigste bidragene innen selv-regulert læring (Bråten, 2002). Selv-regulert læring i et sosial kognitivt perspektiv er valgt fordi den ser på elevenes utvikling som en syklisk prosess der elevene er aktive i egen læringsprosess, noe som står sentralt i denne oppgaven. Både sosialkognitiv teori og selvbestemmelsesteori gir bakgrunn for å forstå hvordan utvikling av autonomi kan gå over i motivasjon og dermed legge et godt grunnlag for utvikling selvregulert læring.

1.6 Avgrensning av tema

Som nevnt i punkt 1.3 er selvbestemmelsesteori valgt som teoretisk ramme for denne oppgaven. Relasjonene mellom lærer og elev vil derfor bli sett på og forstått gjennom selvbestemmelsesteori. Siden relasjonen mellom lærer og elev blir omtalt i mange studier og i veldig generelle vendinger er det viktig å konkretisere hvilket perspektiv en har som utgangspunkt når man skal forklare og legge frem diskusjoner eller resultater rundt emnet. Ved å benytte selvbestemmelsesteori som utgangspunkt blir det lettere å gi en mer konkret forståelse av hvordan relasjonen mellom lærer og elev utvikles og hva som gjør at den er så viktig for elevers utvikling av selv-regulert læring (Fjell & Olaussen, 2012).

Innenfor relasjonsutvikling blir lærerens kommunikasjonsstil sett på som en faktor for utvikling av gode relasjoner. Lærerens kommunikasjonsstil handler om hvordan læreren kommuniserer med elevene. Er læreren kontrollerende i språket eller autonomistøttende? Det blir derfor gjort en presentasjon av to typer motivasjonsstiler som enten fremmer en kontrollerende eller autonomistøttende undervisning og det vil bli sett på hvilken betydning dette har for utviklingen av gode relasjoner i klasserommet sammen med betydningen av faglig og personlig støtte. Det vil også bli sett på elevenes hjelpesøkende atferd, siden dette er av betydning for å utvikle optimal læring. Hjelpesøkende atferd viser til elevenes evne til å spørre om hjelp når de står fast.

Som nevnt tidligere blir selv-regulert læring sett på gjennom et sosialt kognitivt perspektiv. Siden struktur, vurdering, læringsstrategier og komplekse oppgaver er viktige komponenter i begrepet selv-regulert læring, ser jeg det som viktig å få med alle disse elementene.

1.7 Sosial kognitiv teori

Sosial kognitiv teori ser på læring som en interaksjon mellom individuell kognisjon og sosial praksis (Bråten, 2002). Elever uten mål og læringsstrategier reflekterer som regel ikke over egen læring. På bakgrunn av dette er teoretikere innenfor sosial-kognitiv teori opptatt av å finne ut av hvorfor noen elever utvikler viktige prosesser som målsetting, læringsstrategier, selv-evaluering, søken etter hjelp og troen på seg selv, mens andre ikke utvikler disse prosessene. Schunk (2002) viser til Banduras begrep *self-efficacy*, for utvikling av selv-regulert læring. *Self-efficacy* handler om elevens forventning om mestring. Når elever har høy ”*self-efficacy*”, har de troen på seg selv og egne evner til å organisere handlinger for å kunne løse konkrete oppgaver. I følge sosial-kognitiv teori blir modellering viktig for å øke elevenes forventning om egen mestring og selv-regulering. Eleven lærer gjennom å observere andre og selv om læring kan skje gjennom observasjon, betyr ikke det at lærdommen gjør utslag på elevens handling.

Schunk (2001) viser til betydningen av selv-bevissthet, som skapes gjennom elevenes observasjon av seg selv. Når elever observerer seg selv, vil observasjonen i følge sosial-kognitiv teori være mest effektiv når fokuset ligger på en bestemt forutsetning for hvordan læring kan forekomme. For å kunne oppnå selv-regulering er man avhengig av nødvendig informasjon, slik at når eleven jobber med å regulere egen fremdrift, vil tidligere erfaringer være av betydning for den nye situasjonen. Selv-vurdering blir derfor et viktig element og ut ifra et sosialt-kognitivt perspektiv, står selv-vurdering sentralt i forhold til utvikling av selv-regulert læring (Zimmerman & Schunk, 2001). I et sosial-kognitivt perspektiv er utvikling av selv-regulert læring avhengig av at elevene er motiverte til å lære. Motiverte elever betegnes som mer oppmerksomme på egen lærings-prosess. De setter gode læringsmål, bruker effektive læringsstrategier, vurderer egen læringsprosess og søker mer hjelp når de trenger det. Motivasjon får, i følge Zimmerman og Schunk (2008) betydning for elevers utvikling, initiativ og opprettholdelse av selv-regulert læring.

For at elever skal kunne utvikle selv-regulert læring er det i et sosial-kognitivt perspektiv viktig at elevene utvikler metakognitive ferdigheter som refleksjon og bevissthet rundt eget arbeid og utvikling av gode læringsstrategier. I neste avsnitt vil jeg derfor gi et innblikk i hva metakognisjon er.

1.8 Metakognisjon

Flavell (1987, s. 21) definerer metakognisjon slik: *"Metacognition (...) as knowledge and cognition about cognitive objects, that is, about anything cognitive."* begrepet blir videre delt inn i to komponenter, kunnskap og kontroll. Kontroll handler om overvåkning av prosesser. Individet styrer fremgangsmåten slik at de ulike prosessene styres mot det som ses på som hensiktsmessig for å nå et gitt mål. Den andre komponenten deler Flavell (1987) inn i tre kategorier: kunnskap om hvordan individet forstår seg selv og andre i forhold til deres kognitive nivå, kunnskap og kjennskap til oppgavens egenart og til sist kunnskap om strategi variabler, altså hvordan individet forstår kognitive strategier for å nå et mål (Flavell, 1987)

Kognitive og metakognitive strategier er nært knyttet til hverandre og det kan være vanskelig å skille mellom dem. Målrettede kognitive strategier handler om elevenes handlinger og tanker rundt egen læring, og det er gjennom disse strategiene at den tilegnede informasjonen blir organisert og utvidet. Metakognitive strategier handler om hvordan elever overvåker egen læringsprosess, altså de er bevisste rundt hva og hvordan de lærer. Metakognitive strategier kontrollerer at de kognitive strategiene fungerer hensiktsmessig. Kunnskap om strategivariabler omfatter derfor både kognitive og metakognitive strategier, siden det handler om å forstå, når, hvor, hvordan og hvorfor enkelte strategier er gode verktøy i individets kognitive verktøykasse (Bråten & Olaussen, 1999) Elever som er metakognitive har innsikt i og kunnskap om egen tankeprosess og hvordan man skal tilegne seg læring. De reflekterer over eget arbeid.

1.9 Oppgavens struktur

Kapittel 2 gir et kort innblikk i hvilke forskningsmetodiske tilnærminger som brukes innenfor norske studier på feltet motivasjon og læring. Hva kan de ulike forskningene innenfor feltet si oss om fenomenet selv-regulert læring og hvilke begrensninger har denne forskningen? Mitt valg av forskningsmetode blir introdusert og det vil bli redegjort for Coock og Campbells validitetssystem i forhold til gyldigheten av de slutningene som blir trukket frem.

Kapittel 3 er teorikapittel. Her blir det sett på sentral teori innenfor temaet selv-regulert læring. Fokuset i oppgaven ligger på Selv-regulert læring og selvbestemmelsesteori, hvordan selvbestemmelsesteori kan brukes i skolesammenheng for å øke elevenes motivasjon for selv-regulert læring.

Kapittel 4 redegjør for studiene jeg har valgt ut, det vil også bli sett på sentrale funn som er relevante for min problemstilling. Målet er å vise hvilke funn som er gjort rundt selv-regulert læring, motivasjon for læring og hva som er av betydning for elevers utvikling av selv-regulert læring. Siden fokuset ligger på norske forhold vil det primært bli gjort en gjennomgang av disse. Utenlandske studier er blitt analysert for å bygge opp under de norske resultatene.

Kapittel 5 er et drøftingskapittel. Her blir de ulike funnene drøftet. Her vil sentrale funn fra studiene bli drøftet og det vil bli sett på hvilken betydning lærerens undervisningsstil har for elevers utvikling. Det vil bli rettet et lys mot hvilke tiltak det kan jobbes med for å legge til rette for selv-regulert læring. Lærer- elev relasjoner vil være et sentralt tema i drøftingen.

2 Metodiske tilnærminger

I dette kapitlet blir det redegjort for mitt valg av metode og det vil bli sett på hvilke forskningsmetodiske tilnærminger som anvendes i sentrale norske studier på feltet. Dette er viktig for best mulig å kunne svare på problemstillingen. Metoden som er valgt for denne oppgaven er litteraturstudie. Siden litteraturstudie handler om å vurdere og samle inn allerede eksisterende teori, blir kunnskap om metode viktig i forhold til hvordan man vurderer og tolker forskningsresultater som andre har kommet fram til. Jeg ønsker videre å få et bilde av hvordan ulik forskning kan være med på å gi kunnskap om selv-regulert læring og hvilke begrensninger denne forskningen eventuelt står ovenfor. Det blir derfor viktig å reflektere over den kunnskapen man finner.

For å kunne si noe om gyldigheten til de ulike slutningene som trekkes gis det en introduksjon til Cook og Campbells (1979) validitet system. Ved hjelp av deres validitetssystem blir det lettere å diskutere hvilke utfordringer slutningene i de ulike studiene gir. Først vil jeg introdusere litteraturstudie som metode.

2.1 Litteraturstudie

Litteraturstudie tar utgangspunkt i andres forskningsarbeid og tar sikte på å samle inn og evaluere forskningslitteratur på det aktuelle området. Man må ha innsikt og forståelse for ulike metodiske sider ved forskningen, for å kunne skrive en god litteraturstudie (Bordens & Abbott, 2005).

Problemstillingen for oppgaven er: ” *Hva karakteriserer selv-reguler læring og hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever?* ” Denne problemstillingen er todelt. Første ledd besvares i kapittel 3, mens andre ledd belyses og drøftes i kapittel 4 og 5.

Jeg har valgt 7 studier for å belyse problemstillingen min, hvor alle tar opp ulike momenter rundt selv-regulert læring. Disse studiene ser på norske forhold og er valgt grunnet deres bredde i metodiske tilnærminger. Ved å benytte seg av ulike metodiske tilnærminger vil man kunne få ulike innfallsvinkler på et og samme felt. Noen av studiene ser på lærer-elev relasjonen i forhold til motivasjon og andre ser på betydningen av autonomistøttende lærere i forhold til utvikling av selv-regulert læring. En av studiene skiller seg litt ut fra de andre ved at den har tatt inn faktorer ved skolens målstruktur i forhold til elevenes opplevelse av motivasjon. Det vil senere i kapittelet bli gitt en innsikt i de ulike studienes valg av metode.

2.1.1 Innsamling av litteratur

For å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte har jeg funnet artikler og studier ved hjelp av databaser som ERIC (The Education Resources Information Center), psycnet.apa.org, og søkemotoren google scholar. Søkeord som er blitt benyttet er: motivasjon, autonomi, SDT, self-regulated learning og lærer-elev relasjoner. Det er også blitt gjort en gjennomgang av litteraturlister for å finne sentrale studier og teori for denne oppgaven. Jeg har også fått anbefalt en rekke artikler og teori. I innsamlingen av litteratur har det vært viktig å skille ut den teorien som har vært sentral, siden det ofte dukker opp mye lærestoff når man bruker så generelle søkeord. Det har også vært viktig å velge vekk en del av de studiene jeg har funnet. Siden denne oppgaven tar for seg utvikling av selv-regulert læring i grunnskolen, har studier rundt for eksempel utvikling av selv-regulert læring hos studenter vært utelukket. Studiene som er brukt i denne oppgaven ser på norske forhold og de internasjonale studiene som er brukt er tatt med for å gi en dypere innsikt på dette feltet.

2.2 Fra teori til empiri

Teori er et forenklet bilde av virkeligheten, som er med på å danne grunnlaget for empirisk forskning. For å finne ut av hvorvidt en teori er gyldig gjennomføres det empirisk forskning, slik at man samler inn nødvendig data for å teste ut en teoris gyldighet (Sander, 2004). Innenfor forskningen skilles det mellom to måter å frembringe teori på, deduksjon og induksjon.

Deduksjon handler om å teste ut en på forhånd bestemt teori og den gitte hypotesen blir enten bekreftet eller avkreftet. Induksjon handler om å finne informasjon gjennom observasjoner og eksperimenter av virkeligheten slik den er og blir oppfattet. Man kan da med bakgrunn i de ulike observasjonene generalisere og konstruere ny teori (Sander, 2004). Hovedforskjellen mellom induksjon og deduksjon ligger i at induktivismen ser på data og empiri som redskap for teoribygging, mens deduktivismen bruker data og empiri som verktøy for å teste ut ulike teorier.

Oppsummert kan man si at forholdet mellom teori og empiri er komplekst. I noen tilfeller er observasjoner teoriladet og i andre tilfeller er observasjoner frembrakt av annen teori. Både eksperimenter og observasjoner kan utføres av mange ulike grunner. Noen ganger søker man å teste hypoteser og teori, andre ganger å måle noe som tidligere ikke er blitt målt eller at man konstruerer modeller for å representere et fenomen. For å ta et eksempel: Olaussen gjennomførte observasjoner av elever på småskoletrinnet. Hun ønsket å undersøke hvordan lærere støttet elevenes utvikling av selv-regulert læring. Hennes utgangspunkt er et sosialt-kognitivt perspektiv på SRL og hun bruker Reeves dialektiske modell for å skape mening i klasseromskonteksten. Det Olaussen da gjør er at hun bruker ”gammel” teori for å generere mer kunnskap om et gitt tema. På denne måten kan vi få mer kunnskap og innsikt i et fenomen som er stort og omfattende.

2.3 Begrepsoperasjonalisering

Selv-regulert læring er noe som ikke kan måles direkte og det er derfor viktig at begrepet ”selv-regulert læring” brytes ned slik at man kan måle dette på en best mulig måte for bruk i intervjuer og andre formål. Eller sagt på en annen måte, så handler operasjonalisering om å gjøre begreper om til ord og uttrykk, som respondenten kan svare på uten å feiltolke begrepet (Sander, 2004). Det å bestemme hvilke tegn eller fenomen som skal forklare et begrep kalles å definere begrepet operasjonelt. Det er dessverre umulig å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker et teoretisk begrep og som ikke er smittet av andre begrep (Kleven, 2002). I følge Kleven er det viktig å operasjonalisere begrepene så godt vi kan.

Vi må også sørge for å vurdere i hvilken grad det er samsvar mellom hva vi måler og det vi skulle ha målt (Kleven, 2002). Begrepsoperasjonalisering står meget sentralt i studier som benytter seg av spørreundersøkelser, hvor forskere ofte undersøker en indre tilstand.

To av studiene i denne oppgaven er rene spørreundersøkelser, de søker begge å finne ut av faktorer hos elevene som er vanskelig å måle, det blir derfor viktig å se på hvordan forskerne har valgt å operasjonalisere begrepene for å få en bedre forståelse av om de målingene de har gjort er valide nok. Begrepsoperasjonalisering blir derfor viktig når man skal vurdere og sette sammen andres forskning.

2.4 Hvordan forskes det på feltet selv-regulert læring (SRL)?

Forskning handler om å stille spørsmål rundt et fenomen, for så å belyse disse spørsmålene ved å gå ut og samle inn data og informasjon. På denne måten skaffer vi oss innsikt i og kunnskap om et gitt tema slik at dette blir mer forståelig for oss (Kleven, 2002). Det er mange ulike måter å forske på og derfor vil ulik forskning lete ulike steder etter svar på de spørsmålene man undersøker. Med andre ord er det mulig å tilnærme seg samme fenomen på forskjellige måter. I forhold til forskning rundt selv-regulert læring, forskes det i dag med ulike formål, tilnærminger og innenfor ulike fagmiljøer. Hvordan man velger å gå frem for å finne svar på en problemstilling kan åpne muligheter og legge begrensninger for hvilken kunnskap vi utvikler.

Jeg vil starte med å se på to hovedtradisjoner innenfor forskningen, kvantitativ og kvalitativ metode. Deretter vil jeg se på ulike måter å samle inn data på, dette gjør jeg fordi jeg ønsker å vise hvordan ulike metodiske tilnærminger har ulike muligheter og begrensninger i forhold til å få kunnskap om selv-regulert læring. Det vil derfor bli rettet et fokus mot de metodiske tilnærmingene som er sentrale for de utvalgte studiene i denne oppgaven. På den måten kan man få en bedre forståelse av de studiene som blir presentert i kap. 4.

2.4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Innenfor forskningen skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Med kvalitativ metode søker man å gå i dybden på det fenomenet man undersøker og dette gjør at man ofte undersøker et smalere felt enn ved kvantitativ forskning (Kleven, 2002). Ved å bruke kvalitativ metode kan man forske på områder hvor det fra før av er lite forskningsbasert kunnskap og frembringe nye begreper og resultater (Bruhn-Jensen, 2002). Kvalitative studier har derfor en større nærhet mellom forsker og forsøkspersonene, og datainnsamlingen er ikke så strukturert som ved kvantitativ metode. Dette er med på å frembringe mer kunnskap som kanskje ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven, 2002).

Ved kvantitativ forskning søker man å undersøke et større felt og man har som formål å frembringe kunnskap som er mest mulig generell og bygge et solid statistisk fundament for den videre forskningen. Man bruker et representativt utvalg tatt fra en større populasjon enn det som blir brukt i kvalitativ metode. Ved store datamengder er kvantitative metoder gode å bruke, som ved surveyundersøkelser, enten i form av standardisert spørreskjema eller som intervju, hvor man ofte bruker et stort utvalg av personer for å samle inn ønsket data (Kleven, 2002). Man kan vel si at kvantitativ forskning prøver å objektivere prosessene ved å holde en distanse mellom forskeren og forsøkspersonene.

Hvis man skal velge mellom kvalitativ og kvantitativ metode i en studie er det viktig å ta avgjørelsen på hvilken metode man vil bruke ved å ta en grundig vurdering av hva metodene kan tilby i forhold til å belyse problemstillingen best mulig (Kleven, 2002). Dette gjelder uansett hva man forsker på. Hvis man skal undersøke elevers opplevelse av læreren som motivator og veileder, er nok kvalitative metoder det beste alternativet, men hvis man søker å finne statistiske sammenhenger mellom forskjellige variabler er kvantitative metoder det mest naturlige valget.

Det blir innenfor samfunnsforskningen i dag brukt både kvalitative og kvantitative metoder. De har begge sine sterke og svake sider og man kan på mange måter si at kvalitativ og kvantitativ metode utfyller hverandre, man får ikke bare overfladisk kunnskap men også dybdekunnskap innenfor det området det forskes på, som f.eks. ”selv-regulert læring”. På denne måten kan man få et mer helhetlig bilde og bedre forståelse for dette fenomenet.

Dette tilsier at både kvalitative og kvantitative studier vil kunne gi oss god kunnskap om motivasjon og selv-regulering i dag. Man kan avdekke generaliserbare sammenhenger, samtidig som man kan skaffe seg dybdekunnskap om hva som fremmer eller hemmer elevers utvikling av selv-regulert læring.

2.4.2 Ulike innsamlingsmetoder

Når vi skal vurdere studier er det viktig å se hvordan studiene er designet og hvordan de har samlet inn dataene til studien. Dette er viktig for å kunne se hva som studeres og om designet gir et godt grunnlag for å trekke valide slutninger.

Ulike forskningsprosjekter vil benytte seg av ulike datainnsamlingsmetoder ut ifra hva en ønsker å undersøke. Den metoden vi velger vil åpne for muligheter eller legge begrensninger for hvilken kunnskap vi tilegner oss og utvikler. Innenfor selvbestemmelsesteori og selv-regulert læring blir det ofte benyttet kvantitative tilnærminger. Mange av disse bruker selvrapporing, eller det man kan kalle spørreskjema.

Ved bruk av spørreskjema rapporterer lærere og elever opplysninger om seg selv, hvordan de opplever skolesituasjonen eller relasjonen mellom lærer og elev (Kleven, 2002). Det er ofte fastlagte svaralternativer, som f.eks. ja eller nei, eller som rangeringer av ulike variabler på en skala. Spørreskjema er effektivt å bruke hvis det er mange informanter dog har alle datainnsamlingsmetoder har sine svake og sterke sider. Spørreskjema har en viktig svakhet, som ligger i at man ikke vet om informantene har nok selvinnsikt eller vilje til å avgi riktig svar. Dette kan være med på å begrense verdien av informasjonen som et spørreskjema utvinner (Kleven, 2002). Lærere kan for eksempel rapportere at de er mer autonomistøttende enn det de kanskje egentlig er. Det er derfor i de senere år blitt tatt i bruk triangulering som metode, for å styrke studiene.

Metodetriangulering betyr at man benytter seg av både kvalitative og kvantitative tilnærminger for å undersøke ett og samme fenomen. Metoden blir innenfor forskningen sett på som viktig med hensyn til validitetsspørsmålet (Lincoln & Guba, 1985).

Dette er fordi at når man benytter to tilnærminger for å undersøke samme fenomen så får man ofte mer utfyllende data. Hvis man gir fyldige og solide beskrivelser av en studies funn kan andre kjenne seg igjen og gjøres i stand til å forstå og forklare ens opplevelse av det studien undersøker. På den måten kan metodetriangulering være med å styrke studiens ytre validitet. I studien til Mauseithagen og Kostøl (2009), som blir nærmere presentert i kap 4, blir det brukt både, videoobservasjoner, intervjuer og kvantitative data, noe som gir et godt grunnlag for valide slutninger. Triangulering er også sentral strategier for å øke den indre validiteten i en studie (Merriam, 1998).

En annen måte å samle inn data på er gjennom intervju. Man kan organisere intervju som et strukturert intervju eller som et ustrukturert intervju. Ustrukturert intervju kan minne mye om en uformell samtale. En av de kvalitative studiene har brukt det man kan kalle et semistrukturert intervju (Dæhlen, Smette og Strandbu, 2011). Det vil si at intervjueren må ha en klar og tydelig målsetting for hva intervjuet skal dreie seg om, samtidig som det er lagt opp til fleksibilitet i samtalen slik at det i ettertid blir mulig å følge opp interessante emner som eventuelt dukker opp underveis. Dette gjør at man gjennom grundig og omfattende utforskning kan få større innsikt i et tema (Stewart & Shamdasani, 1990). Utfordringene ved et slikt intervju er at det kan bli vanskelig å få frem individuelle erfaringer og hva som faktisk skjer, siden deltakerne kan være redde for å skille seg ut og derfor følger ”strømmen”, når intervjueren stiller spørsmål til deltakerne.

En annen mulighet er å samle inn data ved å benytte seg av observasjoner. Dette blir brukt innenfor skoleforskning på selv-regulert læring og gir et godt overblikk over hva som foregår akkurat der og da. I stedet for å spørre elevene eller lærerne om hvordan undervisningen bidrar til utvikling av selv-regulert læring, går forskerne inn i klasserommet for å se hvordan dette faktisk kommer til uttrykk i undervisningen. I videoobservasjon er det ofte spesifisert på forhånd hva som skal observeres og hvordan det man observerer skal registreres, noe som kan være med å redusere trusler som er knyttet til forskerens subjektivitet og tolkninger (Kleven, 2002).

2.5 Validitet

Når man skal besvare et forskningsspørsmål er det viktig at slutningene i studien har rimelig høy grad av validitet (Cook & Campbell, 1979). Siden man egentlig aldri kan finne ut om noe kan sies å være absolutt sant, blir det derfor viktig å sikre kvaliteten i undersøkelser så godt som mulig. Det gjelder å undersøke at kunnskapen man har skaffet for å besvare forskningsspørsmålet faktisk er relevant. Cook og Campbell (1979) har derfor utarbeidet et validitetssystem for kausale undersøkelser og består av fire typer validitet: Begrepsvaliditet, Statistisk validitet, Indre validitet og Ytre validitet (Lund, 2002).

Begrepsvaliditet handler om hvordan avhengig og uavhengig variabel er operasjonalisert, altså i hvilken grad det teoretiske begrepet og det begrepet vi har lyktes med å operasjonalisere samsvarer med hverandre (Kleven, 2002). Når man identifiserer operasjonaliseringer og indikatorer i en studie, vil det innenfor pedagogisk forskning være tilfeller hvor man måler abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare. Når man operasjonaliserer begrepet ”indre motivasjon” ut fra gjennomført forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2011), gjør dette at det abstrakte begrepet kan relateres til synlige eksempler som representerer det teoretiske begrepet. I denne oppgaven vil det være interessant å undersøke hvordan begrepet selv-regulert læring er operasjonalisert og om operasjonaliseringen kan påvirke studienes resultater. Dette er spesielt relevant i studiene som benytter seg av selvrapportering, som studien til Danielsen (2010).

Statistisk validitet handler om hvorvidt sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002). Hvis sammenhengen ikke er sterk eller signifikant får vi statistisk invaliditet noe som kan skyldes samplingsfeil eller utvalgsfeil (Lund, 2002). Dette vil igjen påvirke den indre validiteten negativt slik at den indre validiteten ikke vil være oppfylt. Med bakgrunn i dette regnes statistisk validitet som en nødvendig betingelse for de tre andre validitetskravene. En studie kan imidlertid ha god statistisk validitet uten at de andre tre kravene er tilfredsstilt (Lund, 2002). Statistisk validitet er ikke for de kvalitative studiene, fordi man ikke kan gjøre statistiske analyser av kvalitativ data (Kleven, 2008).

Indre validitet handler om hvorvidt sammenhengen i en undersøkelse kan tolkes kausalt. For å oppnå god indre validitet må forskningsspørsmålet være kausalt. En kausal problemstilling har til hensikt å avdekke årsakssammenhenger, og sier noe om ”hva” som har ført til eller produsert ”hva” (Lund, 2002). Kausalitet er ofte relevant hvis man ønsker å finne en statistisk årsakssammenheng mellom to variabler. For å kunne avdekke årsakssammenhenger er man avhengig av hvilket design som benyttes i forskningsprosjektet. Det blir innenfor metodelitteraturen stilt strenge krav til forskning som uttaler seg om kausalitet. Lund (2002) skiller mellom kvasi-eksperimentelle, eksperimentelle og ikke-eksperimentelle design. Kvasi og eksperimentelle design har til felles at en eller flere uavhengige variabler manipuleres av forskeren, noe som er med på å øke sjansene for å avdekke årsakssammenhenger. Ikke-eksperimentelle design eller det man også kan kalle deskriptive studier, kjennetegnes ved at forskeren studerer fenomenet slik det fremtrer for oss. I denne type design blir ikke variablene manipulert av forskeren.

Forskning innenfor selvbestemmelsesteori består av mange deskriptive studier og har som nevnt til hensikt å studere fenomenet slik det fremtrer for oss. Disse studiene kan danne grunnlaget sånn at vi kan uttale oss om sammenhenger, som ofte brukes for å predikere. På bakgrunn av dette kan man også danne grunnlaget for forklaringer men det krever god argumentasjon slik at man kan utelukke eventuelle trusler (Lund, 2002). I denne oppgaven er det relevant å se på om man kan trekke kausale slutninger i de kvantitative studiene.

Ytre validitet handler om hvorvidt funnene i en studie kan generaliseres eller overføres til andre kontekster og eller individer. For å kunne generalisere er man avhengig av hvordan utvalget i undersøkelsen er gjort, samtidig må man gjøre en vurdering av likheter og forskjeller mellom utvalget og populasjonen det generaliseres til. Det skilles mellom til- og overgeneraliseringer (Lund, 2002). Tilgeneralisering handler om hvorvidt man kan generalisere slutningene fra en undersøkelse til andre individpopulasjoner, tider eller steder, mens overgeneralisering handler om hvor langt eller bredt slutningene kan generaliseres (Lund, 2002). Å oppnå god ytre validitet i kvalitative studier kan være vanskelig og er mindre aktuelt enn i kvantitative undersøkelser. Yin (1994) viser derfor til hvordan man kan øke den ytre validiteten ved å studere et fenomen i mange ulike case. Hvis man gir fylldige og solide beskrivelser av caset kan andre kjenne seg igjen og gjøres bedre i stand til å forstå og forklare ens opplevelse av det caset undersøker (Yin, 1994).

Caset kan eksempelvis være relasjonen mellom lærer og elev. I denne oppgaven vil det være interessant å se på hvorvidt man kan overføre resultatene til å gjelde i andre kontekster enn de som gjør seg gjeldene i de enkelte studiene.

2.6 Oppsummerende metodiske betraktninger og anvendelse

I dette kapitlet har jeg introdusert litteraturstudie som metode. Jeg har gitt et overblikk over ulike metodiske tilnærminger for å få et større overblikk over hvordan det i dag forskes innenfor feltet motivasjon og selv-regulert læring. Den metoden vi velger er med på enten legge begrensninger eller åpne muligheter for hvilken kunnskap vi utvikler og tilegner oss. Cook & Campbell (1979) har utarbeidet et validitetssystem som skiller mellom fire ulike validitetstyper. Siden det i denne oppgaven blir presentert ulike typer studier, vil de ha ulik grad av gyldighet i de slutningene som trekkes. Dette vil bli nærmere diskutert i kapittel 4.

Det er innenfor selv-regulert læring blitt brukt en god del kvantitative studier, men etter en gjennomgang av forskningen innenfor feltet, ser man at det etter hvert også er blitt flere kvalitative studier, både som egen metode eller sammen med kvantitativ metode. Det blir argumentert for at metodetriadangulering er en viktig faktor spesielt innenfor forskningen på selv-regulert læring, for å kunne få mest mulig valide slutninger. Studier blir mer valide ved å kombinere metoder fordi man ofte får mer utfyllende data og på den måten kan andre kjenne seg igjen og gjøres bedre i stand til å forstå og forklare ens opplevelse av det studien undersøker. På den annen side er det viktig å være klar over at utfordringene ved å kombinere metoder er at man får veldig mye data å forholde seg til.

Ulike teorier og fagtradisjoner er interessert i ulike syn rundt selv-regulert læring. Jeg vil derfor i det følgende kapittel presentere det teoretiske grunnlaget for denne oppgavens innfallsvinkel.

3 Teoriperspektiver på SRL

Teorikapittelet er delt i to hoveddeler. Første del tar for seg selvbestemmelsesteori mens andre del tar for seg selv-regulert læring og karakteristiske trekk rundt dette. Oppdeling av kapittelet er blitt gjort for å skape bedre oversikt over de ulike emnene.

Selvbestemmelsesteori er valgt som motivasjonsteori fordi teorien tar for seg ulike aspekter, som jeg anser som sentrale for oppgavens vinkling. Utvikling av selv-regulert læring strekker ikke til dersom lærerne ikke klarer å motivere elevene i sitt arbeid (Schunk & Zimmerman, 2008). Motivasjon står derfor sentralt i utviklingen av selv-regulert læring og jeg har som følge av dette valgt selvbestemmelsesteori for å få en dypere forståelse for hvordan lærere kan fremme selv-regulert læring gjennom å motivere elevene. I tillegg retter teorien fokuset mot ulike klasseromssituasjoner og viser til konkret arbeid på hva lærere kan si og gjøre for å fremme motivasjon hos elever. Dette er meget sentralt i forhold til oppgavens hovedproblemstilling.

Jeg vil først gjøre rede for selvbestemmelsesteori og hvorfor dette er en viktig teori for utviklingen av selv-regulert læring. For å vise til hva denne teorien består av vil det bli redegjort for tre mini-teorier: *"Basic needs theory"*, *"cognitive evaluation theory"* og *"organismic integration theory"*. Siden optimal læring karakteriseres som umulig hvis elevene ikke er motiverte, må man arbeide for å fremme motivasjon hos elevene. Jeg ønsker derfor å vise hvorfor jeg har valgt å inkludere selvbestemmelsesteori for utviklingen av selv-regulert læring. Gjennom Deci og Ryan (2002) vil jeg vise til hvordan lærere konkret kan jobbe for å skape motivasjon i klasserommet. Dette vil jeg illustrere gjennom Reeves mfl (2008) dialektiske modell for samspill. Til slutt i første del av kapittelet vil jeg gi en kort oppsummering av hva som er gjennomgått så langt. Teoriene som blir gjennomgått er viktige for å bedre kunne forstå hvilke utgangspunkt de ulike studiene, som blir benyttet i denne oppgaven, har. Teoriene kan gi oss en bredere innsikt og gi oss større forståelse for de ulike funnene som blir gjort og legger også grunnlaget for de studiene som blir presentert i kapittel 4.

3.1 Selvbestemmelsesteori (SDT)

SDT er en motivasjonsteori som legger samspillet mellom mennesker og omgivelsene til grunn for menneskelig utvikling. Teorien ble utviklet på 70-tallet av psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan, og er i dag en teori som blir benyttet innenfor områder som arbeidsliv, oppdragelse, utdanning og psykoterapi, for å nevne noen (Deci & Ryan, 2008). Det er i dag en av de mest utprøvde og omtalte motivasjonsteoriene. Deci og Ryan definerer selvbestemmelsesteori slik:

«Self-determination theory begins by embracing the assumption that all individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an ever more elaborated and unified sense of self» (Deci & Ryan, 2002, s.5).

Ifølge SDT er vi mennesker aktive individer som ønsker å vokse, utvikle og engasjere oss. Vi oppsøker utfordringer i våre omgivelser. Selvet beskrives ved at individet føler en helhet gjennom utvikling innenfra. Dette betyr at de erfaringene som man får i løpet av livet integreres og blir en del av oss. I følge selvbestemmelsesteori skaper dette en opplevelse av indre helhet.

Teorien antar at mennesket har noen indre behov og en psykologisk driv som gjør at mennesket er indre motivert for å utvikle seg og som gjør at man blir et aktivt individ (Deci & Ryan, 1985). Denne indre motivasjonen blir sett på som det grunnleggende for læring siden det er motivasjonen som driver oss og som igangsetter en handling. Hvis elever ikke har motivasjon, vil de ikke kunne ta i bruk læringsstrategier og metakognitive ferdigheter (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). For at lærere skal kunne fremme motivasjon både hos umotiverte og motiverte elever, må læreren ha kjennskap til hvordan motivasjon utvikles (Schunk & Zimmerman, 2008). Sentralt i teorien står de sosiale forholdene som er rundt oss og hvordan de er med på å påvirke vår motivasjon, altså hvordan vår indre motivasjon, velvære og selvregulering enten blir fremmet eller hemmet (Deci & Ryan, 2008b).

3.2 Selvbestemmelsesteori: Mini-teoriene

Selvbestemmelsesteori består av 5 miniteorier, ”Organismic integration theory”, ”Cognitive evaluation theory”, ”Basic needs theory”, ”Causality orientations theory” og ”Goal contents theory”. Disse 5 miniteoriene inneholder teori og forskning om noen generelle grunnleggende trekk som gjelder alle mennesker, men inneholder også teori som ser på individuelle forskjeller. Budskapet i disse 5 miniteoriene er at mennesket er et handlende, reflekterende og et proaktivt vesen som gjennom disse egenskapene opplever trivsel og velvære. Spesielt viktig er de sosiale betingelsene som er med på å påvirke opprettholdelsen av disse egenskapene. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å bruke tre av de fem mini-teoriene, som i denne oppgaven vil danne det teoretiske grunnlaget for hvordan motivasjon utvikles ut ifra et selvbestemmelsessyn, og hvilken betydning det har for utvikling av selv-regulert læring.

’**Basic needs theory**’ viser til hvor viktig det er at mennesket får tilfredsstilt sine grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet for å kunne fungere effektivt i verden (Deci & Ryan, 2008). ’**Organismic integration theory**’ handler om hvordan selvet utvikles gjennom en internaliseringsprosess. Denne prosessen internaliserer ytre verdier og interesser over stadig stigende grad av autonom regulering. ’**Cognitive evaluation theory**’ fokusere på menneskets handlinger, aktiviteter og sosiale betingelser som er med på å regulere våre handlinger og hvordan dette igjen er med på å påvirke vår motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

3.3 Basic needs theory: De grunnleggende psykologiske behov

”Basic needs theory” bidrar til å identifisere hva det er i menneskets omgivelser som enten fremmer eller hemmer vår utvikling og vårt velvære. Vi er aktive deltagere i våre omgivelser, men for at deltagelsen i omgivelsene skal karakteriseres som effektiv har vi behov for støtte og næring (Deci & Ryan, 2002). Det blir derfor viktig at våre grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir dekket. Omgivelsene vi har rundt oss vil enten fremme eller hemme utviklingen av disse behovene.

Det å skape gode relasjoner til andre mennesker blir også viktig for å skape et godt forhold til omgivelsene. De grunnleggende behovene blir sett på som universelle og hvis de tre grunnleggende behovene blir tilfredsstilt vil man kunne utvikle en autonom motivasjon og man vil kunne fungere effektivt i verden (Deci & Ryan, 2008a). Det er viktig at støtten for disse behovene kommer fra omgivelsene som vi befinner oss i. Deci og Ryan (2000) sammenligner menneskets behov for tilfredsstillelse med en plantes behov for vann. Gjennom tilføring av vann og næring, vil blomsten blomstre, men uten vann vil den visne. Slik er det også for oss mennesker. Betydningen av støtte til autonomi, kompetanse og tilhørighet er viktig for å legge til rette for menneskets indre motivasjon, internalisering av ytre verdier og interesser og for den psykologiske veksten (Deci & Ryan, 2000). Jeg vil derfor i det følgende utdype hver av de tre grunnleggende behovene.

3.3.1 Autonomi

Behovet for autonomi referer til følelsen av å handle ut ifra egne interesser og verdier. Handlinger som er autonome utføres uten noen form for tvang eller kontroll. Mennesket handler da autonomt ut ifra sine interesser og integrerte verdier. Ved at elever opplever autonomi kan de treffe egne avgjørelser og engasjere seg i skoleaktiviteter etter eget ønske (Niemiec & Ryan, 2009).

3.3.2 Kompetanse

Kompetanse handler om følelsen av å mestre samspillet i sine omgivelser. Følelsen av å mestre dette skjer hvis man klarer å bruke sine iboende resurser (Deci & Ryan, 2002). I klassesammenheng utvikles kompetanse gjennom å få utfordrende oppgaver som trigger ens iboende interesse. Dette kan gjøres ved at læreren tilpasser oppgaver og undervisningen etter ens behov og evner, slik at en aktivt søker å utvide og utvikle ens kapasitet i forhold til en gitt oppgave (Deci & Ryan, 2008a). Kompetanse blir i SDT sett på som en følelse av mestring og gjennom en følelse av mestring øker ens følelse av selvtillit. Dette springer ut av at vi som mennesker har et behov for å lykkes med ting vi deltar i (Deci & Ryan, 2002).

3.3.3 Tilhørighet

Tilhørighet henviser til menneskers behov for å være knyttet til andre mennesker og til de omgivelsene som omringer oss. For å kunne få denne opplevelsen krever dette at man bryr seg om andre og at andre bryr seg om deg. Ved å få tilfredsstilt dette behovet vil det åpnes for en internaliseringsprosess hvor mennesket tar til seg andres verdier som de føler seg knyttet til og gjør til sine egne verdier (Deci & Ryan, 2000). I undervisningssammenheng ser man på tilhørighet som elevenes opplevelse av å høre til en gruppe, føle seg trygge, føle at de blir sett og hørt av læreren og medelevene. Hvis elevene føler tilhørighet til omgivelsene i klasserommet vil de trives og ønske å delta i det miljøet de er i (Deci & Ryan, 2008a). Den autonomistøttende læreren vil bidra til elevenes behov for tilhørighet ved å ta ansvar for at elevene føler seg trygge og trives i klasserommet (Reeve, Bolt, & Cai, 1999).

3.4 Organismic integration theory

Det grunnleggende i *organismic integration theory* er selve internaliseringsprosessen og det er her SDT skiller seg fra andre motivasjonsteorier. Denne prosessen beskriver hvordan man internaliserer en ytre verdi eller interesse (Deci & Ryan, 1993). Teorien baserer seg på antagelsen om at mennesket er naturlig tilbøyelig til å integrere deres erfaringer, forutsatt av at de har de nødvendige verktøyene som skal til for å gjennomføre internaliseringsprosessen (Deci & Ryan, 2002).

Internaliseringsprosessen består av fire grader av autonomi. **”External regulation”**, er det stadiet hvor det er lavest grad av autonom motivasjon, man styres av situasjoner hvor man føler seg tvunget. Man motiveres ved at man enten vil oppnå belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 2002). I det andre stadiet, **”introjected regulation”**, styres våre handlinger av indre press som er knyttet til individets selvfølelse. I følge Deci & Ryan (2002) er dette stadiet mer autonomt enn det forrige stadiet, siden atferden iverksettes av individet selv, men den er likevel ikke autonom. Dette skyldes at det er et indre press som styrer individet som gjør at handlingen ikke er selvvalgt. Dette tilsier at handlingene vi utfører gjøres for å unngå skam, angst eller skyld, handlingene er ikke selvbestemmende (Deci & Ryan, 2002).

Det tredje stadiet **”identified regulation”** er stadiet der den ytre motivasjonen reguleres gjennom identifikasjon. Man aksepterer verdien eller interessen som sin egen, som personlig viktig, ved at man vurderer det opp mot egne verdier og interesser. Et slikt tilfelle kan være at en elev ønsker å bli sett på som en god elev i gym og velger å delta i de sportslige aktivitetene fordi dette gir ham en følelse av å være en god elev, selv om han kanskje ikke er spesielt glad i sport. Følelsen av å være en god elev fordi han deltar, gjør at han til en viss grad vil føle at han har valgfrihet og at han handler i tråd med sine verdier og interesser. Identifikasjonsprosessen er relativt autonom og selvbestemt (Deci & Ryan, 2002).

Det siste stadiet **”integrated regulation”**, er det stadiet hvor det er størst grad av autonomi. Her har den ytre reguleringen blitt en del av eleven. De handlingene som blir utført med denne graden av autonomi, er ganske lik indre motiverte handlinger, bortsett fra at disse handlingene fortsatt er ytre motivert fordi de utføres på bakgrunn av sin instrumentelle verdi (Deci & Ryan, 2002). Denne internaliseringsprosessen er veldig viktig for selvbestemmelses teori, siden elevene selv får mulighet til å internalisere holdninger til egne interesser og verdier (Deci & Ryan, 2002). Hvis eleven skal kunne internalisere en ytre interesse, som på 4 stadiet, er det viktig at eleven ser verdien av den og hvilken betydning denne interessen har for elevens liv. Utgangspunktet for internaliseringsprosessen er å oppnå autonomi, jo mer støtte elevene opplever i denne prosessen jo høyere grad av autonomi vil elevene oppleve. Det er i miljøer som støtter våre grunnleggende behov at vi best klarer å internalisere og integrere de ytre verdiene (Deci & Ryan, 2002).

3.1 Cognitive evaluation theory

”Cognitive evaluation theory” viser til hvordan det sosiale miljøet vi har rundt oss kan bidra til å påvirke vår indre motivasjon. Når et individ er indre motivert så gjør de ting ut ifra egen interesse og tar valg ut ifra egne verdier og overbevisning. Denne typen motivasjon er noe som kommer innenifra og ikke noe som er blitt presset på deg, så det medfører at de handlingene en gjør oppfattes som belønning i seg selv (Deci & Ryan, 1985). Dette er den sterkeste formen for motivasjon og den styres av menneskets nysgjerrighet og lærelyst, og det er her ingen form for ytre belønning (Deci & Ryan, 2008a).

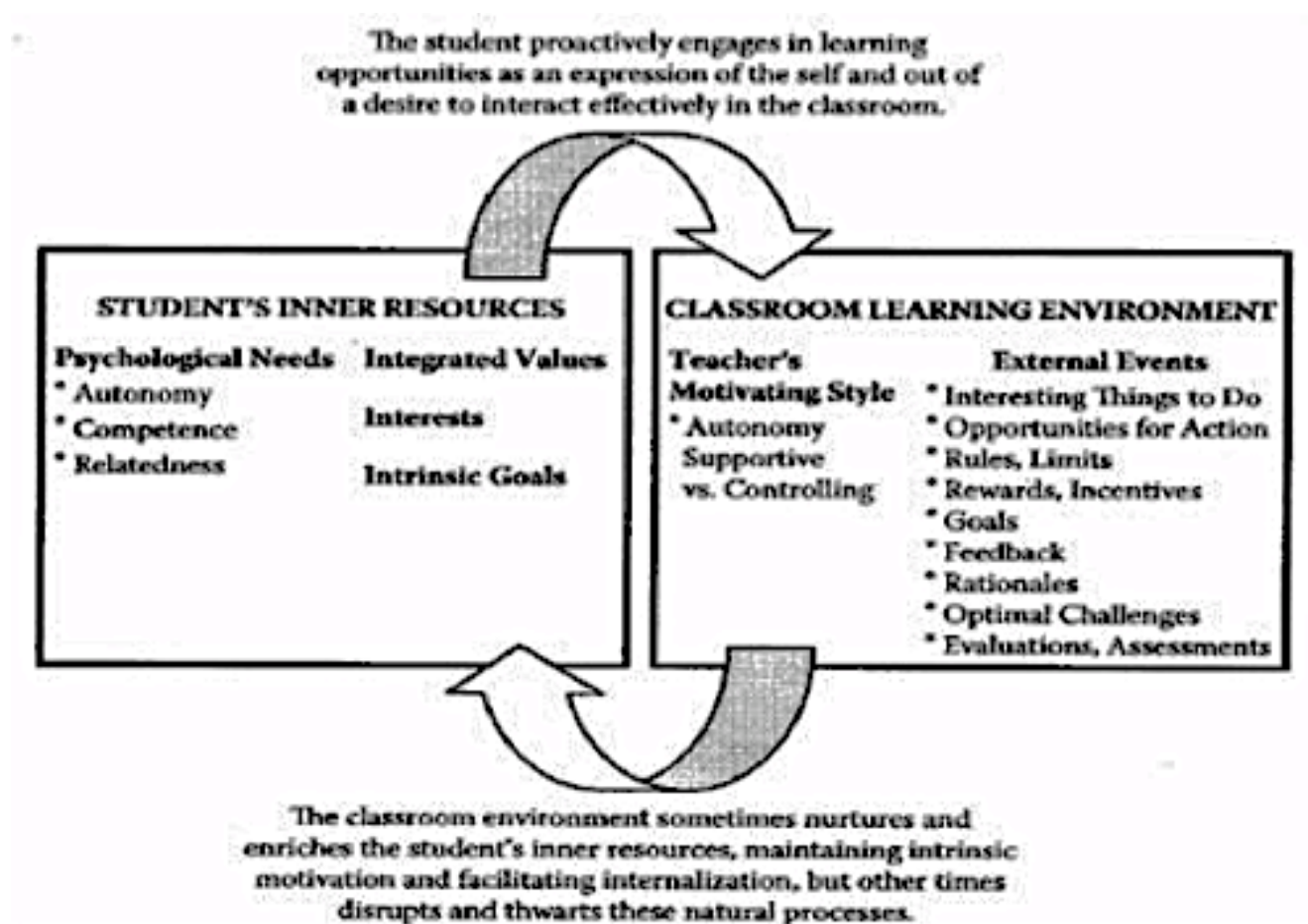
Teorien hevder at mellommenneskelige forhold er med å påvirke menneskers indre motivasjon. Disse forholdene kan være belønninger, tilbakemeldinger, og kommunikasjon (Deci & Ryan, 2002). Hvis disse ytre forholdene introduseres med omtanke for den enkeltes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi, kan det forsterke og bidra til opplevelsen av støtte til individets læringslyst og engasjement, men innføres disse forholdene ved bruk av press vil det svekke individets indre driv. Elevenes innsats i en aktivitet vil, ifølge Deci og Ryan (2002) svekkes dersom aktiviteten påføres en form for materiell belønning. Når en elev derimot viser interesse for arbeidet og synes at aktiviteten i seg selv er spennende, uten å motta noen form for belønning, vil elevenes indre driv styrkes.

3.2 Selvbestemmelsesteori i skolen

Reeve og Jang (2006) viser til hvordan elevenes motivasjon i klasserommet kan forstås i forhold til de grunnleggende menneskelige behov og hvordan elevenes indre ressurser, som egne verdier og mål, påvirker motivasjonen, samtidig som kvaliteten på disse iboende ressurser bestemmes av kvaliteten på relasjonen som læreren og elevene skaper i miljøet rundt dem (Reeve & Jang, 2006). Det å motivere og engasjere elever for læringsaktiviteter som de finner lite interessante kan skape en del utfordringer for læreren. Det vil derfor i det følgende bli rettet et fokus mot lærerens rolle og hva læreren sier og gjør i klasserommet for fremme elevenes personlige og akademiske utvikling. Det vil med utgangspunkt i Reeves (mfl. 2008) dialektiske modell, bli sett nærmere på samspillet mellom elevene og omgivelsene de har rundt seg i skolen og hvordan SDT's miniteorier virker inn i klasseromskonteksten og miljøet.

3.3 Reeves dialektiske modell: Motivasjon i klasserommet

” Self-determination theory, when applied to education, is about fostering in students an interest in learning, a valuing of education, and a confidence in personal capabilities.”
(Hardre & Reeve, 2003, s.347).



Figur 1 Reeves dialektiske modell (Reeve m.fl, 2008)

I Reeve, Ryan, Deci, and Jang (2008) dialektiske modell identifiseres de ulike faktorene som må være tilstede for at elevene skal fungere godt i skolen. Modellen legger vekt på samspillet mellom lærer og elev og beskriver hvordan dette samspillet best fungerer når omgivelsene gir næring til og støtter elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, jfr.

redegjørelsen av disse kjernebehovene i avsnittene over. På denne måten vil samspillet mellom lærer og elev skape engasjerte og motiverte elever som kan realisere og utvide sitt potensiale gjennom aktivitetene (Reeve et al., 2008). Sentralt står klasseromsmiljøet og hvordan dette miljøet enten fremme elevenes indre resurser slik at det skapes et godt samspill, eller hemmer de indre ressursene slik at det skapes et dårlig samspill. Når de indre ressursene fremmes vil det være med på å tilfredsstille elevenes grunnleggende behov, som igjen er med på å danne grunnlaget for motivasjon og engasjement. Når de indre ressursene hemmes fører dette til at elevene ikke får like gode utviklingsvilkår som når samspillet mellom elev og klasseroms miljøet fungerer godt (Reeve, 2006). Det avgjørende her er hva læreren sier og gjør for å møte elevenes behov. Hvis samspillet i klasserommet er godt, vil læreren fremme nye internaliserte former for ytre motivasjon, som blir akseptert av eleven, fordi eleven ser det som verdifullt (Reeve, 2006). Hvis elevenes indre resurser blir styrt av kontrollerende krefter vil disse kreftene overkjøre elevenes naturlige deltagelse i klasserommet.

Ifølge Reeve (2009) kan dette føre til at elevene melder seg ut av læringsaktivitetene og blir uinteressert i å lære (Niemic & Ryan, 2009). Ressurser som interesser, preferanser og verdier fra våre omgivelser må internaliseres, internaliseringen skjer gjennom en gjensidig påvirkning mellom elevene og i omgivelsene (Hardre & Reeve, 2003). Dette innebærer altså at individet ikke ensidig påvirkes, men også er aktivt tilstede. Dette legger igjen grunnlaget for et motiverende fundament for den enkelte elevs engasjement, sosiale utvikling og personlige velvære i undervisningssammenheng (Reeve & Halusic, 2009). Disse ressursene kan uansett hvilken bakgrunn eller forutsetninger elevene har, gi elevene mulighet til å delta i læringsaktiviteter og på denne måten utvikle sin kapasitet (Reeve, 2002).

Som beskrevet ovenfor står forståelsen av lærerens rolle i det fremmende eller hemmende samspillet i klasserommet sentralt i SDTs teori. Læreren må være bevisst rundt elevenes behov, ha selvinnsikt, vilje til å se og lære av sine elever, og gi elevene mulighet for selvstendig arbeid, slik at elevene blir aktive deltakere i egen læringsprosess (Reeve, 2006). På bakgrunn av dette må læreren tilrettelegge og strukturere læringssituasjonene slik at de på best mulig måte gir støtte for elevenes grunnleggende behov.

3.3.1 Autonomistøttende motivasjonsstil

Reeve (2009) definerer autonomistøttende motivasjonsstil som: *"interpersonal sentiment and behavior teachers provide during instruction to identify, nurture, and develop students inner motivational resources"* (Reeve, 2009, s.160)

Læreren må inkludere og prioritere elevenes perspektiv i undervisningen, slik at elevene får støtte for deres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Reeve, 2009). Det er ikke ensbetydende med at det kun er elevenes perspektiver som er viktige, men at perspektivene inkluderes i lærerens planlegging av undervisningen, ved at læreren legger til rette for læringsaktiviteter som er tilpasset elevenes interesser og nivå. Dette tydeliggjøres gjennom lærerens kommunikasjon. Den autonomistøttende læreren bruker et informativt språk hvor målet er å veilede eleven, ikke presse eller tvinge frem en handling eller følelse.

For at en lærer skal være autonomistøttende er det viktig at læreren er åpen for elevenes tanker, følelser, handlinger og støtter elevenes indre motivasjon, slik at de har lettere for å regulere seg selv. De ulike oppgavene som læreren tildeler elevene passer ikke alltid til elevenes interesser, og mange elever kan da vise misnøye og motstand. I disse tilfellene vil en autonomistøttende lærer, utvise tålmodighet og gi eleven rasjonelle forklaringer slik at elevene får en forståelse for den gitte læringsaktiviteten. Det vil i en slik situasjon være viktig og bruke et informativt språk og læreren burde ikke virke kontrollerende.

Når elevene får forklaring på hvorfor læringsaktiviteten er viktig, vil denne forståelsen aktivisere internaliseringsprosessen i elevene. Internaliseringsprosessen vil være med på å øke elevenes motivasjon for nye læringsaktiviteter (Reeve, 2009). En autonomistøttende motivasjonsstil vil i følge Reeve (2009) ha stor betydning for elevenes evne til å regulere sine indre ressurser og på den måten kunne utvikle seg videre i livet.

3.3.2 Kontrollerende motivasjonsstil

Kontrollerende motivasjonsstil blir ifølge Reeve (2009) definert som: *“interpersonal sentiment and behavior teachers provide during instruction to pressure students to think, feel, or behave in a specific way”* (Reeve, 2009, s.160).

I undervisningssammenheng vil kontrollerende lærere gjenkjennes ved at han/hun benytter seg av ytre kilder til motivasjon. Det vil si at elevene får ulike typer belønning ved godt utført arbeid, som for eksempel ved at de får utdelt et smilefjes. Ved at elevene jobber ut i fra prinsippet om oppnåelse av belønning eller straff, får læreren elevene til å legge vekk sine indre ressurser for å kunne følge den lærersentrerte agendaen og på denne måten får de en mindre autonom undervisning (Reeve & Jang, 2006). I følge Reeve (2009) er ikke lærerne alltid bevisst sin kontrollerende undervisningsstil, men han mener at de oppfatter motivasjon og engasjement ut ifra deres eget perspektiv og på den måten overser de elevene. Lærerne dirigerer på denne måten elevenes tanker, følelser og handlinger i undervisningen, for at de så kan presse elevene til å tenke, føle og handle i tråd med den læringssentrerte agendaen som læreren bruker (Reeve & Jang, 2006). Ved kontrollerende undervisning vil læreren bruke et kontrollerende språk som f.eks. ”gjør den oppgaven!”. Når lærere tilegner seg et kontrollerende språk, bruker de dette for å fremme skyldfølelse hos elevene, ved å gi negativ kritikk, og ”truer” ofte med negative konsekvenser. På denne måten driver læreren elevene til å jobbe etter ytre styrte belønninger noe som vil kunne gi negative konsekvenser for elevenes motivasjon og læring (Reeve, 2009).

Når elever jobber med en gitt oppgave eller et tema vil kontrollerende lærere vie liten tid til å forklare elevene hvorfor de jobber med oppgaven eller temaet de er tildelt. De forventer at elevene selv tar initiativ til å løse de oppgavene de blir tildelt, og skulle elevene støte på utfordringer vil den kontrollerende læreren vise liten tålmodighet og gi lite rom for at elevene skal finne egne løsninger (Reeve, 2006).

Reeve (2009) viser til to måter en lærer kan utøve kontrollerende motivasjonsstil på: gjennom direkte kontroll eller gjennom indirekte kontroll. Ved direkte kontroll motiverer læreren eleven til å utføre aktiviteten ved å vise til konsekvenser av negativ betydning dersom eleven ikke utfører den.

Indirekte kontroll tilsier at læreren motiverer elevene ved å skape indre tvang som skyldfølelse og skam (Reeve, 2009). Når læreren anvender denne type motivasjonsstil, vil elevenes grunnleggende behov bli satt til side og oversett. På denne måten står elevene i fare for å utvikle dårlige læringsstrategier og elevenes utvikling vil ut ifra selvbestemmelsesteori, hemmes, når elevene overkjøres av lærerens overbevisning (Reeve, 2006). For å engasjere elevene i klasserommet viser Reeve mfl. (2010) til at det ikke bare er viktig med en autonomistøttende motivasjonsstil, men også en god struktur på undervisningen. Jeg vil derfor i neste avsnitt se nærmere på betydningen av struktur i undervisningen

3.4 Struktur

Som jeg har nevnt tidligere viser selv-bestemmelses teori til lærerens motivasjons-og undervisningsstil, som enten autonom eller kontrollerende. Autonomistøttende motivasjonsstil handler om å ta elevenes perspektiver, støtte deres behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi og gi dem utfordrende oppgaver som trigger elevenes lærelyst . Kontrollerende motivasjonsstil handler om hvordan læreren kontrollerer elevene gjennom maktytelse, som tvang, belønning og straff (Reeve, Ryan, & Deci, 2010). Uansett om læreren fremmer en autonomistøttende eller kontrollerende undervisning så viser Reeve (2009) til viktigheten av å ha god struktur i undervisningen. Reeve presenterer to måter å strukturere undervisningen på. Ved autonomistøttende struktur gir læreren elevene klarhet i hva som skal skje i undervisningen, samtidig som læreren lytter og er åpen for innspill fra elevene. Reeve mfl (2010, s. 589) definerer struktur slik:

”Structure refers to the amount and clarity of information that teachers provide to students about expectations and ways of effectively achieving desired educational outcomes”.

En god strukturert lærer presenterer tydelige, forståelige og detaljerte instruksjoner i undervisningen. Tilbyr elevene veiledning gjennom aktiviteter, gir dem hjelp til å strukturere sitt arbeid slik at de kan nå de planer og mål som de har satt seg. Læreren gir konstruktive tilbakemeldinger ved å hjelpe elevene med å diagnostisere og raffinere sine ferdigheter og opplevelse av kompetanse.

God struktur kan gi støtte til elevenes oppfatning av egen kompetanse, kapasitet og selvregulerende læringsstrategier på denne måten bidrar god struktur til å dekke elevenes grunnleggende behov (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Ved kontrollerende struktur vil læreren høyst sannsynlig fortelle elevene hva de skal gjøre og gjør dette uten å la elevene bli hørt. Det er lærerens måte å kommunisere på som ligger til grunn her og forskjellen ligger i hvorvidt læreren støtter elevenes fremgang eller presser elevene mot å nå de målene som er satt (Reeve, 2009).

3.5 Realsjonsutvikling innenfor SDT

Hvis elevene skal kunne ha et godt forhold til omgivelsene og den sosiale konteksten, blir det viktig for dem å skape gode relasjoner med andre mennesker. Den sosiale konteksten får stor betydning, siden den påvirker opprettholdelsen av elevenes egenskaper som handlene, reflekterende og aktive (Deci & Ryan, 2002). Dette gjør at relasjon blir et viktig element for at de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet skal fremmes.

Relasjonen mellom lærer og elev dannes gjennom kommunikasjonen i klasserommet. I den daglige interaksjonen hvor lærer og elev snakker og samarbeider godt. På denne måten skiller SDT seg fra andre teorier som ser på relasjonsbygging som et eget fenomen, som læreren må ta initiativ til utenfor undervisningen. Nordahl (2008) viser til at elever som har gode relasjoner til sine lærere opplever undervisningen som mer interessant, variert og engasjerende. De har lettere for å utvikle en positiv innstilling til skolen enn de elevene som har dårlige relasjoner til læreren det er ikke bare den personlige delen ved lærer-elev relasjonen men også den faglige støtten som står sentralt i utviklingen av gode relasjoner (Nordahl, 2008).

3.5.1 Faglig støtte og hjelpesøkende atferd.

Faglig støtte handler om lærerens evne til å forklare, veilede, gi relevant hjelp i det faglige arbeidet og gi konstruktive tilbakemeldinger (Thuen & Bru, 1999). Læreren må stimulere og inspirere elevene til å få lyst til å jobbe med det faglige. Lærerens evne til å gi god faglig støtte kan være med på å bedre elevenes forståelse og integrering av fakta, begreper og prinsipper. Noe som er viktig for elevenes faglige forståelse. Dette bidrar til utvikling av kognitive strukturer som igjen gjør det mulig å ta i bruk sofistikerte ideer og analyser. På denne måten får elevene mulighet til å forstå hvordan innhold kan relateres til både skolefag og hverdag. Dette vil legge til rette for at elevene kan integrere kunnskap med ny erfaring noe som gjør det mulig å oppleve autonomi i læringen (Munthe, 2007).

Gode, konkrete tilbakemeldinger fra læreren, er med på støtte elevers læring, ved at deres forståelse av begreper videreutvikles. De elevene som opplever faglig støtte gjennom jevnlig tilbakemeldinger, vil sannsynligvis utvikle en dypere forståelse av læringen enn de elevene som ikke opplever å få faglig støtte. Nordenbo mfl (2008) peker på at planlagt undervisning som sikrer sammenheng med tidligere lært stoff og utvikling kan fremme elevenes læring. Slik undervisning kan fremmes gjennom faglig støtte fra læreren, ved å gi klassen, i fellesskap, oppmerksomhet rundt de sentrale delene av pensum, følge opp elevene ved å gjenta tidligere lært stoff, gi konkrete tilbakemeldinger og fremheve viktige prinsipper (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008)

Faglig støtte kan også knyttes til elevers hjelpesøkende atferd. Hjelpesøkende atferd handler om hvorvidt elevene ber om hjelp, veiledning og forklaringer når de trenger det. Hjelpesøkende atferd blir sett på som en viktig strategi for å øke læringsutbytte i de ulike skolefagene. Det å ikke be om hjelp når en står fast kan virke læringshemmende. Det kan føre til mindre læring, lavere problemløsning og misforståelser hos eleven. Hvis elever unnlater å be om hjelp kan dette skyldes at de føler seg faglig svake og opplever derfor det å oppsøke hjelp som truende, ettersom de ikke vil fremstå som faglig ”dumme” (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Elever som føler seg faglig svake kan også oppleve læreren som mindre støttende både på det personlige og faglige planet og dette kan også virke inn på elevers hjelpesøkende atferd. Hjelpesøkende atferd handler også om elevers tro på egen mestring av skolerelaterte oppgaver. Tillit til seg selv og tillit til at man kan lære seg skolefagene man holder på med er viktige faktorer for at elever skal ”tørre” å be om hjelp. Det blir derfor viktig med god faglig selvoppfatning. Faglig selvoppfatning er sterkt knyttet til elevenes initiativ, hjelpesøkende atferd, engasjement og utholdenhet i arbeidet med skolefagene. Det å be om hjelp når man trenger det og få god faglig støtte fra læreren er i følge forskningen av stor betydning for elevers motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2009b).

3.6 Anvendelse i forhold til egen undersøkelse

Det dialektiske forholdet mellom det vekstorienterte mennesket og den sosiale konteksten står sentralt i SDT (Deci & Ryan, 2002). Det vises til hvordan våre grunnleggende psykologiske behov, i møte med den sosiale verden, enten hemmes eller fremmes. SDT har mange aspekter og vektlegger hvordan motivasjon utvikles gjennom gode lærer/elev relasjoner og elevers relasjoner seg imellom. Her blir det dratt frem hvordan læreren kan jobbe for å enten støtte eller hemme utviklingen av elevenes grunnleggende behov gjennom autonomistøtte og kontroll. Reeves dialektiske modell viser hvordan ulike elementer påvirker klasserommet og bidrar til å støtte de grunnleggende behovene og viser til sentrale prosesser for å utvikle motivasjon i klasserommet. Lærerens motivasjonsstil blir derfor viktig i denne sammenheng og karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende. Det vises til hvor viktig det er å engasjere elevene i læringsaktivitetene. I den forbindelse viser Reeve (2009) til hvor viktig det er med en god struktur på undervisningen. God struktur kjennetegnes ved at timen er tydelig og konkret organisert, slik at elevene til enhver tid vet hva de skal gjøre. Elevene trenger å skape gode relasjoner til sine lærere slik at de kan utvikle gode forhold til sine omgivelser. Det har blitt lagt til grunn for at gode relasjoner mellom lærer og elev utvikles gjennom både personlig og faglig støtte fra læreren.

Reeve, Ryan, Deci, and Jang (2009) fremhever hvor viktig selv-bestemmelsesteorien perspektiv er for utvikling av selvregulert læring. Det vil derfor bli gjort en presentasjon av det sentrale aspektet rundt selv-regulert læring.

Dette er av betydning for å kunne besvare hovedproblemstillingen, og det er derfor viktig å kunne forstå hvordan selv-regulering fungerer og hvordan man kan fremme selv-regulert læring.

3.7 Selv-regulert læring

Innledningsvis ble følgende problemstilling formulert: *"Hva karakteriserer selv-regulert læring og hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever?"*

I denne delen av oppgaven vil jeg besvare første leddet i problemstillingen ved å se på hva som karakteriserer selv-regulert læring, hvorfor det er viktig for elevers læring og hvordan denne ferdigheten kan utvikles. Dette vil jeg gjøre ved å presentere Zimmermans modell (2011), som viser hvordan selv-regulert læring utvikles gjennom en syklisk prosess. Jeg vil i tillegg utdype to sentrale momenter som er viktige for utviklingen av selv-regulert læring, nemlig læringsstrategier og vurdering. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte hva som karakteriserer selv-regulert læring.

Andre leddet av problemstillingen, hvordan lærere kan tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever, vil jeg belyse nærmere i kapittel 4 ved å se på ulike studier på feltet.

3.8 Hva er selv-regulert læring?

Ved å utvikle selv-regulert læring vil elevene kunne sette egne læringsmål, implementere effektive læringsstrategier, regulere egne læringsprosesser og skape et produktivt læringsmiljø (Zimmerman & Schunk, 2011). På lang sikt vil gode læringsstrategier ha liten effekt, hvis elevene ikke er motiverte, derfor henviser Zimmermann og Schunk (2008) til motivasjon, som en viktig faktor for at elever skal kunne utvikle selv-regulering og gode læringsstrategier. Elevene får ved utvikling av selv-regulert læring mulighet til å reflektere over egen handling (Bråten & Olaussen, 1999).

Det er innenfor selv-regulert læring mange ulike definisjoner og det blir vanskelig å finne et fasit svar på hvilken definisjon som er riktig. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om sosial kognitiv perspektiv. Pintrich (2000) har sitt utgangspunkt i sosial kognitiv teori og definerer selv-regulert læring som:

«... an active, constructive process, whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (Pintrich, 2000: 453)

Motivasjonen, forståelsen og handlingene til eleven reguleres etter de målene som eleven har satt. På denne måten vil eleven kunne regulere tidligere erfaring og ta med seg disse erfaringene inn i læringsprosessen. Ved å utvikle selv-regulering vil eleven ifølge Pintrich (2000) ha lite behov for ekstern kontroll for å handle, elevene vil bli mindre avhengige og mer selvstendige. I følge sosial kognitiv teori streber mennesker etter å finne en mening og sammenheng i tilværelsen, og man er ikke så opptatt av å arbeide ut ifra prinsippet om belønning eller straff. Mennesket er aktivt, læringsorientert og løsningsorientert. Ved å være selv-regulert vurderer man ens svakheter og styrker i forhold til det arbeidet en driver med og jobber ut ifra egen lyst til læring (Perry & Rahim, 2011). Hvis elevene får støttet sine grunnleggende behov for tilhørighet og autonomi kan dette gi positive relasjoner til elevenes initiativ for skolearbeid (Deci & Ryan, 2000).

3.9 Zimmermans modell: Den sykliske prosessen

Videre vil jeg gi en presentasjon av Zimmermans (2001) sykliske prosess. Deretter vil jeg presentere 2 sentrale momenter: Læringsstrategier og vurdering. Dette har jeg valgt for å få en bedre forståelse for hva som kjennetegner selv-regulerte ferdigheter og hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av selv-regulering hos elevene. Motivasjon er også en meget sentral faktor for selv-regulering og betydningen av motivasjon for selv-reguleringsprosessen har blitt presentert tidligere i dette kapittelet jfr. avsnitt 3.1 og 3.6 det vil derfor ikke bli videre utdypet her.

En av de viktigste egenskapene vi mennesker har er i følge Zimmerman (2000) vår evne til å selv-regulere. Han refererer til Banduras definisjon av selv-regulering: *"as an interaction of personal, behavioral, and environmental triadic processes"* (Zimmerman, 2000, s.13).

Zimmerman bygger videre på dette utsagnet. I følge Zimmerman (2000) viser den triadiske prosessen at det oppstår et samspill mellom individet, miljøet og atferden, mens den sykliske prosessen beskriver hva som skjer hos individet i den triadiske prosessen. I det følgende blir Zimmermans (2000) sykliske prosess presentert.

Zimmermann (2000) beskriver selv-regulering i et sosial-kognitivt perspektiv, som en syklisk prosess der tilbakemeldinger fra tidligere prestasjoner brukes til å endre en pågående handling. Siden personlige, miljømessige og atferdsmessige faktorer er i konstant forandring, blir slike endringer viktige og nødvendige. Disse endringene observeres av den lærende og overvåkes av tre selvorienteerte faser, i den sykliske prosessen. Disse tre fasene er: "Forethoughts", "performance" og "self-reflection". Den første fasen i disse endringene er "forethoughts". Her dannes grunnlaget for handlingen. I denne fasen er det 5 komponenter som står sentralt; Disse er målsetting, strategisk planlegging, tro på egen evne, målorientering, og indre interesse. Målsetting beskrives som å sette seg mål for læringen, mens strategisk læring handler om det valget som tas av strategier eller metoder for å nå de ønskede målene. Troen på egen evne til å mestre er med på å påvirke både målsettingen og strategivalget man tar. Hvis en elev har lav tro på egen evne kan han i følge Zimmerman (1998), sette for lave mål for seg selv og velge flere ineffektive strategier. Målorientering handler om hva man orienterer seg mot i læringen. Hvis en elev orienterer seg mot læreprosessen vil eleven høyst sannsynlig prestere bedre enn en elev som orienterer seg mot karakteren i et fag. Den siste prosessen handler om elevenes interesse for det han lærer. Hvis elevens indre interesse er ekte, vil innsatsen opprettholdes, selv uten premiering av innsats (Zimmerman, 1998).

Den andre fasen, "performance", viser til de prosessene som er aktive under en handling. Her kan elevenes oppmerksomhet og handling bli påvirket. Disse prosessene er oppmerksomhetsfokus, bruk av strategier (selvinstruering) og overvåking. Oppmerksomhetsfokus handler om at den lærende må beskytte seg fra konkurrerende intensjoner. "Low achievers" har lettere for å falle fra en oppgave fordi de mister dette fokuset. Den andre prosessen kalles selvinstruksjon. Selvinstruksjon går ut på hvordan man forteller seg selv hva man skal gjøre under et læringsforsøk. Her viser Zimmerman (1998) til

forfattere som har fått gode resultater ved å lære barn med lærevansker å verbalisere høyt det de skal gjøre. Den tredje og siste prosessen i denne fasen er overvåking. Her informeres eleven om egen utvikling. Hvis en elev har lært en ferdighet kan man si at eleven har automatisert ferdigheten. Dette krever i tilfelle mindre grad av overvåking.

Den siste fasen, ”self-reflection”, påvirker elevenes reaksjon etter at en handling er utført. I denne fasen reflekterer elevene over egen handling, de ser på hva de gjorde bra, hva de kunne gjort bedre, hva de kunne gjort annerledes og hva som blir viktig til neste gang. Neste gang de utfører en liknende handling vil slike vurderinger av seg selv og sine handlinger ha betydning for elevenes utførelse av noe liknende. Med denne interaksjonsprosessen viser Zimmermann (2008) sitt sosial-kognitive ståsted, med røtter tilbake til Banduras teori om gjensidig interaksjon. Denne gjensidige interaksjonen mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer regulerer læringsaktiviteten mot de mål som er satt og kan forklare hvorfor en person er selv-regulert i en situasjon og ikke i en annen. Miljøet er med på å påvirke selv-reguleringen samtidig som eleven også kan påvirke og endre miljøet. Elevenes evne til å formidle, sortere og plassere de personlige ferdighetene ut ifra miljøet de befinner seg i blir viktig for utviklingen av selv-regulering (Zimmermann, 2000). I neste del vil jeg se nærmere på to sentrale komponenter for utvikling av selv-regulert læring, nemlig utvikling av læringsstrategier og vurdering.

3.9.1 Læringsstrategier

Tilegnelse av gode læringsstrategier er et sentralt moment i utvikling av selv-regulert læring. Pressley og McCormick (1995, s. 27) definerer læringsstrategier slik:

“[Strategies] ... are composed of cognitive operations over and above the processes that are natural consequence of carrying out [a] task, ranging from one such operation to a sequence of interdependent operations. Strategies achieve cognitive purposes (eg., memorizing) and are potentially conscious and controllable activities”.

Dette kan ytterligere utdypes med et eksempel. En elev skal lese og lære seg en ny tekst og deretter lese denne teksten høyt for klassen.

Når elever skal lese en ny tekst kan det være smart å skumlese teksten før man setter seg dypere inn i teksten. Ved å skumlese teksten får man oversikt over innholdet, hvilket buskap teksten gir og hvordan den er strukturert. Når eleven har lest teksten kan eleven fortelle hva teksten handler om med egne ord, på den måten kan innholdet i teksten sette seg enda bedre, og elevenes forståelse av innholdet kan styrkes. Dette kan også fungere som en mental forberedelse på studie av teksten man skal lese (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Kunnskapsløftet (2006) viser også til hvor viktig utvikling av gode læringsstrategier er og definerer læringsstrategier slik:

”Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer motivasjonen for læring og evnen til å løse vanskelige oppgaver, også i videre utdanning, arbeid og fritid”
(Læreplanverket for kunnskapsløftet s.3)

Slik kunnskapsløftet gir føringer for læringsstrategier så dreier læringsstrategier seg om hvordan elevene aktivt kan tilegne seg kunnskap i ulike læringsituasjoner, og hvordan man bruker tidligere erfaringer og kunnskap i nye situasjoner for å forbedre seg (Turmo, 2007).

3.9.2 Vurdering

Det har i de siste årene blitt pekt på viktigheten av vurdering for selvreguleringsprosessen. Vurdering blir da knyttet til de tilbakemeldinger som elevene får av sine medelever og lærere på ulike oppgaver knyttet til skolefag. Disse tilbakemeldingene og vurderingene kan hjelpe elevene i læringsprosessen. Gjennom selvvrdering og par-vurdering kan elevene bli bevisst på hvor de er og hva de trenger for å komme videre i læringsprosessen. Ferdigheter som å kunne reflektere over egen læring er grunnleggende for å kunne gjennomføre selvvrdering, og er selve basisen for selv-regulert læring. Lærere som viser hvordan man kan gi tilbakemeldinger på et gitt arbeid, gir elever et bedre grunnlag for å kunne utvikle disse ferdighetene (Hopfenbeck, 2011).

I forskrift til opplæringsloven §3.1. for eleven i grunnskolen står det: ”(..) *Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering(...)*” (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det vises her til hvordan elevene selv skal gjøre egenvurderinger, men det er lærerens oppgave å legge til rette for at dette kan skje. Egenvurdering er en type vurdering hvor eleven vurderer egen læringsprosess og resultat. Ved at elevene foretar en slik vurdering blir eleven bevisst rundt egen innsats, kunnskap og planlegging for å nå nye læringsmål i undervisningen. For å utvikle disse settene med ferdigheter blir eleven avhengig av veiledning og hjelp fra andre i vurderingsprosessen (Flavell, Miller, & Miller, 2002).

Perry mfl. (2002) viser til hvordan vurdering for læring, spesielt der elevene selv inkluderes i vurdering av eget arbeid, i større grad bidrar til at elever utvikler selv-regulerte ferdigheter. Dette kan sammenlignes med hva Zimmerman og Schunk (2011) viser til i ulike modeller og forskningsprosjekter, med hensyn til hva vurdering har å si for egen læringsprosess. De karakteriserer vurdering som en grunnleggende ferdighet i utviklingen av god selv-regulering. I deres perspektiv er en elev selv-regulerende når de setter egne læringsmål, bruker effektive læringsstrategier, regulerer egen læringsprosess, skaper et produktivt læringsmiljø og vurderer egen læringsprosess. Når de vurderer egen læringsprosess gir det elevene innblikk i og informasjon om egen læring.

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) viser til hvordan eleven får lærerstøtte til å utvikle selvregulering. Elevenes prestasjoner forklarer de som ”externally observable outcome” og er noe som kan bli gjenstand for medelevers og læreres vurdering (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). På denne måten blir vurdering og selv-regulering knyttet sammen. Mange hevder at gode tilbakemeldinger og vurderinger fra lærere til elever er en beskrivelse av gode læringsmiljøer som legger til rette for selv-regulering.

3.10 Anvendelse i forhold til egen oppgave

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: *Hva karakteriserer selv-reguler læring og hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv regulert læring hos elever ?* Dette spørsmålet blir besvart i to ledd. Siden jeg har tatt utgangspunkt i et sosialt-kognitivt perspektiv har selv-regulert læring blitt definert som en aktiv og konstruktiv prosess, hvor elevene setter egne mål og overvåker egen læringsprosess. Selv-regulert læring blir gjennom Zimmermans (2000) modell karakterisert som en syklisk prosess, der tilbakemeldinger fra tidligere arbeid og erfaringer brukes til refleksjon for å bedre ens arbeid ved en senere anledning. Selv-regulert læring er en gjensidig interaksjon mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer som regulerer læringsaktiviteten mot de mål som er satt og kan forklare hvorfor en person er selv-regulert i en situasjon og ikke i en annen. Den sykliske prosessen er med på å danne grunnlaget for videreutvikling. Det blir vist til hvor viktig motivasjon er for utvikling av selv-regulert læring. For at elever skal kunne ta i bruk gode læringsstrategier og metakognitive ferdigheter, må motivasjonen være til stede.

For å finne svar på andre ledd av hovedproblemstillingen *Hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever?* og for å også kunne besvare mine to underproblemstillinger:

- *”Hvilken betydning har faglig og personlig støtte fra læreren å si for utviklingen av gode lærer-elev relasjoner?”*
- *” Hvordan påvirker lærerens undervisningsstil elevenes utvikling av selv-regulert læring, med fokus på autonomistøtte, struktur og motivasjon?”*

vil jeg i neste kapittel presentere en rekke studier som er gjort innenfor dette feltet. Fokuset ligger på norske studier, men internasjonale forhold er tatt med siden det spesielt innenfor SRL er lite forskning på dette i Norge.

4 Empiri

I denne delen av oppgaven blir de ulike studiene diskutert og vurdert. Hovedmålet er å forsøke å belyse oppgavens andre del av problemstillingen:....*hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever?*, ved å se på ulike studier innenfor feltet. De utvalgte studiene belyser sentrale aspekter ved selv-regulert læring, som motivasjon, vurdering, lærer-elev relasjoner, læringsstrategier og viser også til ulike arbeidsmetoder. Som nevnt tidligere har jeg valgt å fokusere spesielt på utviklingen av selv-regulert læring i norsk grunnskole fordi det innenfor teori om selv-regulert læring blir argumentert for at selv-regulert læring tar lang tid å utvikle hos eleven. Derfor blir det viktig å fremme og støtte utviklingen av selv-regulerte ferdigheter fra tidlig skolealder av (Pressley, 1995). Det vil si at de utvalgte studiene ser på norske forhold og inkluderes i redegjørelsen fordi de kan gi ulik innsikt i et stort og omfattende tema. For å bygge opp under de norske studiene blir det gitt et lite innblikk i internasjonale studier som tar opp de samme emnene og relasjonene. Studien undersøker det landskapet som er med på å påvirke elevers motivasjon for selv-regulert læring.

Siden de utvalgte studiene tar for seg ulike aspekter ved selv-regulert læring har jeg gruppert dem i tre deler. På den måten kan man få bedre oversikt over hva de ulike studiene undersøker. Første gruppe er motivasjon, hvor to studier er tatt med. De undersøker hva elevene mener er motiverende for skolearbeid. Andre gruppe er selv-regulert læring. Her er det tatt med tre studier. Disse studiene viser hvordan læreren kan fremme og støtte selv-regulert læring i skolen, og hvordan elevene opplever denne prosessen. Det blir også undersøkt hva vurdering og lærerstøtte har å si for elevers læring. Den siste gruppen er lærer-elev relasjoner. Disse studiene undersøker hvilke forhold rundt lærer-elev relasjonen som er sentrale for elevers utvikling.

Jeg vil først se på internasjonal forskning for å undersøke hva den forskningen sier om elevers utvikling av selv-regulert læring. Deretter vil jeg se overordnet på ulike norske studier og se om de samme forholdene gjør seg gjeldene, før jeg går dypere inn på de utvalgte studiene. Til slutt vises det til hvilke begrensninger og muligheter som finnes ved forskning på selv-regulert læring før jeg oppsummerer de ulike funnene som er gjort.

4.1 Internasjonale studier

Internasjonal forskning viser at elever med autonomistøttende lærere erfarer økt opplevelse av autonomi. De fungerer også bedre på skolen i form av indre motivasjon, kreativitet, følelsesmessig, med akademiske prestasjoner og utholdenhet i skolen (Reeve & Jang, 2006). Videre har internasjonal forskning vist at et autonomistøttende læringsmiljø har kunnet bidra til at elevenes utholdenhet økes og elevenes selvregulering bli fremmet. Hvis man derimot har et kontrollerende miljø vil dette ha en negativ innvirkning på elevenes læring og trivsel (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). En studie gjennomført av Rosenfeld, Richman, and Bowen (2000) viser til viktigheten av foreldrestøtte, lærerstøtte og medelevstøtte for elevenes skolerresultater. Hvis elevene opplevde positiv lærerstøtte i kombinasjon med foreldrestøtte eller medelevstøtte resulterte dette i meget høy grad av skoletrivsel, engasjement i skolesammenheng og mestringsforventning (Rosenfeld et al., 2000). Læreren ble i denne sammenheng sett på som en ekstremt viktig støttespiller. Studien tok for seg et utvalg på 2099 elever i 6-12 klasse i offentlig skole i et nasjonalt representativt utvalg i USA. Gjennom selvrappotering skulle elevene ta stilling til en rekke utsagn om hvorvidt de opplevde ens foreldre, lærere eller medelever som støttende. Alt i alt viste studien at det er viktig at elevene opplever den støtten de får fra både lærer, medelever og foreldre som positiv, på denne måten kan disse aktørene rundt eleven være med på å gi den enkelte elev en god opplevelse av skolen, slik at de trives å viser et større engasjement for skolen.

Gjennom en sammenfatning av over 800 meta-analyser, med over 83 millioner deltagende elever fant Hattie (2009), at en av de viktigste faktorene for elevers læringsutbytte i skolen var positive lærer-elevrelasjoner (Hattie, 2009).

Wentzel (1998) fant unike effekter av gode relasjoner til lærere, medelever og foreldre og utviklingen av skolemotivasjon. Studien var basert på 167 elever i 6 klasse, hvor de skulle svare på et spørreskjema. Også i denne studien ble elevenes oppfattede, støtte fra medelever, lærere og foreldre målt ved en rekke utsagn som for eksempel: ” My classmates care about my feelings.”, ”My teachers like to help me learn” og ” Family members really back each other up.” (Wentzel, 1998). Ved at elevene opplevde støtte fra flere kilder rundt seg opplevde elevene større skolemotivasjon og bedre læringsresultater.

4.1.1 Perry med kollegers forskning rundt selv-regulert læring

Perry og kollegaer (2002, 2004, 2007a, 2007b) har gjennom en rekke studier sett på hvordan man kan gjøre lærere og lærerstudenter bedre kvalifiserte til å fremme selv-regulering i undervisningen. Disse studiene tok utgangspunkt i tidligere observasjonsstudier av klasserom, hvor målet var å kartlegge hva lærere sier og gjør og hvilken betydning det har for utvikling av selv-regulert læring. I et av studiene sine gjennomførte Perry og kolleger (2007) et prosjekt hvor lærer og Perrys forskningsteam møttes med jevnlig mellomrom, for å diskutere hvordan man kunne fremme selv-regulert læring i undervisningen. De fant at det var viktig at lærerne brukte et språk som var beskrivende, ved at de forklarte hva som skulle læres og på hvilken måte. En av lærerne lærte elevene historien om ”James and the giant peach” ved hjelp av en dialog preget av struktur. Læreren hjalp elevene til å lære ved å bruke dagens undervisning sammen med ting som hadde skjedd tidligere ved å stille spørsmål som: ”Who could tell us what happened in our story yesterday?”. Læreren ba også elevene om å gjette hva som ville skje videre i historien, de ble bedt om å stille spørsmål, diskutere og reflektere sammen. På denne måten var læreren med på å synliggjøre for elevene hva god strategibruk og selv-regulering kan være (Hopfenbeck, 2011). Whitebread og kolleger (2007, 2009) gjennomførte en studie hvor de undersøkte barns ”self-, co-, and shared regulation” i undervisningssammenheng, hvor de enten drev med individuelt arbeid eller samarbeidet med andre. Studien viste at elevers evne til å selv-regulere læringen sin, ofte var større og bedre da de arbeidet i grupper eller i par, enn når de fikk hjelp og støtte fra læreren. Likevel utviste elevene større metakognitive ferdigheter når læreren var til stede og veiledet og støttet dem.

Perry and Rahim (2011) drøfter hvilken betydning oppgavens kompleksitet har for utviklingen av selv-regulert læring. De viser til at det er viktig at en oppgave gir elevene valgmuligheter fordi elevenes egenskaper og nysgjerrighet trigges. Komplekse oppgaver har ofte flere løsningsmetoder og krever ofte mer enn et svar. Refleksjon på et metakognitivt plan blir viktig når man har kommet frem til en løsning på en oppgave. På denne måten kan man se om alt gikk bra og hva som eventuelt må forandres ved neste oppgaveløsning. Man reflekterer over prosessen. Undervisning som fremmer selv-regulering karakteriseres ofte ved at elevene får delta i komplekse og utfordrende oppgaver gitt innenfor elevenes rammer når elevene får valgmuligheter i forhold til det de jobber med, når de inkluderes i de vurderingskriteriene som settes og når de reflekterer over eget arbeid og læring.

Det er viktig at en oppgave har valgmuligheter, siden dette gir elevene utfordringer samtidig som det skaper nysgjerrighet. Komplekse oppgaver krever en igangsetting av elevenes refleksjon på et metakognitivt plan. De viser også til hvor viktig det er med vurdering for læring når de er ferdige med et læringsforsøk og påpeker at det gjelder spesielt der elevene inkluderes i vurdering av eget arbeid.

Perry (2002, 2004, 2007a, 2007b) med kolleger og Whitebread (2007, 2009) med kolleger har gjennomført studier som kan gi oss en større innsikt om et tema som er stort og kan gi oss noen indikasjoner på hvordan selv-regulert læring kan innføres i undervisningen. De påpeker også den betydningen som vurdering av eget arbeid har for utvikling av SRL.

4.1.2 Reeves gjennomgang av forskning på relasjonsutvikling og hvorfor lærere blir kontrollerende i sine handlinger.

Reeve (2006) har gjort en gjennomgang av studier fra ulike teoretiske perspektiver, som viser til hva som kjennetegner lærere som klarer å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Han fant at det er spesielt fire lærerkvaliteter som er aktuelle. Det er sensitivitet, nærhet, støtte og det han kaller ”gentle dicipline”, og han argumenterer for at den autonomistøttende læreren nesten alltid handler i tråd med disse fire lærerkvalitetene (Reeve, 2006). Sensitivitet viser til å vektlegge elevenes perspektiv i undervisningen. Hvis læreren klarer å lytte til elevene, gir dem rom til å jobbe, tar dem på alvor og tilrettelegger læringsaktivitetene, vil elevene oppfatte læreren som støttende og føle en nærhet til læreren og arbeidet de driver med. ”Gentle dicipline” henviser til lærerens evne til å gi eleven rasjonelle begrunnelser for hvorfor og hvordan eleven bør endre atferd, uten å bruke et kontrollerende språk. Lærerens motivasjonsstil virker inn på denne relasjonen og blir derfor en viktig brikke i relasjonsbyggingen (Reeve, 2009).

I en annen artikkel undersøkte Reeve (2009) hvorfor lærere blir kontrollerende. Reeve (2009) viser i den forbindelse til ulike krefter som både konsekvent eller ikke konsekvent påvirker læreren. Han skiller disse kreftene inn i 3 kategorier: Press ovenfra, nedenfra og indre press. Press ovenfra handler om det presset læreren opplever i forhold til elevenes læringsutbytte, fra skoleledere og skolemyndigheter.

Økt fokus på nasjonale og internasjonale prøver, for å kartlegge elevenes kunnskaper, er med på å øke presset på læreren for å oppnå gode resultater. Dette presset kan læreren ta med seg inn i klasserommet og overføre til sine elever. På denne måten kan lærernes undervisningsstil bli kontrollerende, fordi fokuset ligger på oppnåelse av resultater framfor å være tålmodig og fleksibel i undervisningen som gir bedre forutsetning for selv-regulert læring (Reeve, 2010).

Press nedenfra kommer fra elevene. Hvis læreren oppfatter elevene som lite motiverte og engasjerte, kan dette være med på å gjøre læreren mer kontrollerende. De negative tankene om elevene forsterkes ved at læreren ser på elevene som vanskelige i sin atferd, noe som kan oppfattes som truende av læreren, både sosialt og med hensyn til økt press ovenfra. Reeve (2009) mener derfor at elevene har en innvirkning på lærerens motivasjonsstil. Lærerens tolkning av elevene kan derfor føre til en kontrollerende læringsstil (Reeve, 2009).

Presset ”innenfra” oppstår når lærere tror at strategier basert på kontroll er mer effektive enn strategier basert på autonomistøtte når de skal engasjere elevene og for at elevene skal oppnå gode resultater. Når lærere bruker strategier basert på kontroll er det fordi de fremelsker ”the maximal operant principle of motivation.”. Reeve (2009) refererer her til at troen på å lykkes måles i størrelsen av gevinsten, med andre ord troen på belønning motiverer elevene. Troen på belønning kan også føre til at elevene mister motivasjonen, noe som i stor grad undervurderes. Dette er med på å hindre elevene i å selv generere motivasjon for læring.

Hvordan stemmer dette med erfaringene i norsk grunnskoleutdanning? Er de samme forholdene blitt avdekket i Norge som i disse internasjonale studiene? Nå vil jeg se nærmere på de utvalgte norske studiene som viser til ulike aspekter som er sentralt for elevenes utvikling av selv-regulert læring. De norske studiene kan gi et inntrykk av hvordan norske lærere og skoler legger til rette for elevers utvikling, ved å undersøke elevenes syn eller oppfatninger. Innledningsvis ser jeg på felles norske studier før jeg går mer i detalj på de utvalgte studiene.

4.2 Norske studier

Et større fokus på læreren og en økt vektlegging på å anvende forskningsbasert kunnskap har vært med på å rette oppmerksomheten mot betydningen av gode lærer-elev relasjoner (Steinsholt, 2009). Det er det økende fokuset på kvalitet i skolen som har rettet blikket mot lærerens sentrale rolle, med hensyn til å skape gode læringsmiljøer for elevene, som fremmer motivasjon og selv-regulering. Nordahl (2005) påpeker at det i Norge forskes for lite på relasjonens betydning av relasjonen mellom lærer og elev for elevenes motivasjon. Han beskriver hvordan denne relasjonen er en undervurdert faktor i det å opprettholde gode læringsmiljøer og strategier i skolen. Det didaktiske møtet mellom lærer og elev handler primært om relasjonen dem imellom (Nordahl, 2005).

I Fuglestad (1993) sitt arbeid om undervisning og samhandling i skolen, trekker han frem relasjonen mellom lærer og elev som en viktig faktor. Han viser til hvordan disse relasjonene vil ha sterk sammenheng med lærerens undervisning og hvordan elevene handler i klasserommet. Han argumenterer for at undervisningen ikke burde skilles fra de relasjonelle forholdene i skolen og forklarer hvordan elevenes motivasjon for skolearbeid er sterkt knyttet til gode lærer-elev relasjoner.

Nordahl (2000) påpeker at det finnes både teoretiske og empiriske funn som viser til at det er den personlige delen av lærer-elev relasjonen som har mest betydning for eleven (Nordahl, 2000). Den personlige delen er ikke bare det faglige rundt eleven, men også en relasjon der læreren ser eleven som et helt menneske (Berg, 2005). De elevene som har et godt forhold til læreren, opplever undervisningen som mer varierende, engasjerende og strukturert, noe som er med på å legge til rette for utviklingen av selv-regulering (Nordahl, 2000). Gjennom en metaanalyse basert på 70 publikasjoner fant Nordenbo et al. (2008) at gode relasjoner mellom lærer og elev er med på å fremme elevenes motivasjon, læring, utvikling og autonomi. Pisa undersøkelsen fra 2003 trekker også frem relasjonen mellom lærer og elev som en viktig faktor for læring (Kjærnsli, 2004). Undersøkelsen viser at skoler som har høye forventninger til elevene, vektlegger at læringsglede, god klasseledelse, gode læringsstrategier og gode lærer-elev forhold er med på å påvirke elevens motivasjon for skolearbeid i en positiv retning.

I de senere årene er det blitt mer fokus på utvikling av gode læringsstrategier som en viktig del av å utvikle elevenes evne til å selv-regulere læringen. I Norge er det for lite empirisk forskning rundt dette, men en studie gjennomført av Danielsen (2010) viser også at det er en sammenheng mellom elevenes opplevde lærerstøtte og elevenes evne til å utvikle autonomi, læringsstrategier og selv-regulering. Dette kan tyde på at en viktig faktor for å utvikle selv-regulering, er å kombinere strategiinstruksjoner med støttende tiltak i lærer-elev relasjonen. Et annet eksempel er Olaussens (2009) studie, hvor det ble gjort observasjoner på tredje trinn. Det ble observert hvordan lærere støttet elevenes utvikling av selv-regulert læring med gode resultater. Studiene til Danielsen (2010) og Olausson (2009) vil bli nærmere utdypet i dette kapittelet.

Man kan ut ifra dette si at det tyder på at sosial støtte fra lærere og elever er viktig for å tilfredsstille elevenes behov (Kaplan, Patrick, & Ryan, 2011). De internasjonale studiene ser ut til å støtte opp under de norske funnene, og man ser tydelig at det internasjonalt som i Norge er behov for undervisning som fremmer autonomi og faglig støtte slik at elevene utvikler positive relasjoner til læreren og medelever.

4.3 Studier på motivasjon og selv-regulering gjort i lys av selvbestemmelsesteori

Det ble i kapittel 3 presentert sentrale teorier som er knyttet til de ulike studiene. Det ble lagt til grunn for at gode lærer-elev relasjoner er viktig i forhold til elevenes motivasjon og selv-regulering. Lærerens rolle som motivator blir ifølge selvbestemmelsesteori tillagt en viktig rolle for å fremme gode relasjoner, motivasjon og selv-regulering. Det vil derfor i det følgende bli sett på ulike studier som tar opp relasjonene mellom lærer og elev, motivasjon og selv-regulering. Studiene har sitt utgangspunkt i selvbestemmelsesteori, hvor autonomi, tilhørighet og kompetanse ligger til grunn for menneskers utvikling av motivasjon og fremdrift. Sett i skolesammenheng gir støtte av disse grunnleggende behovene positivt utfall på elevers evne til å selv-regulere sin læring (Deci & Ryan, 2002).

4.3.1 Skaalvik og Skaalvik`s studie (2011): Motivasjon for skolearbeid

I 2011 publiserte Skaalvik og Skaalvik en studie med formålet å kartlegge elevers motivasjon for skolearbeid ved å se på betydningen av skolens målstruktur, forholdet mellom lærer og elev samt tilpasset undervisning. Skolens målstruktur handler om hvilke signaler skolen sender om hva som er viktig og verdifullt til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Forskerne var i denne studien ute etter å kartlegge faktorer ved skolen og ved læreren som enten var med på å fremme eller hemme elevenes motivasjon for skolearbeid.

8971 elever fra 4-10 trinn deltok i undersøkelsen, og disse var hentet fra 101 ulike barne- og ungdomsskoler (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Studien undersøkte fire hovedelementer ved skolen. Den første var skolens målstruktur, både den læringsorienterte og prestasjonsorienterte målstrukturen, samt skolestørrelse. Det andre elementet omtales som faglig tilpassing av undervisningen og det tredje elementet var opplevelsen av å ha støttende lærere. Det siste forholdet dreide seg om motivasjon for skolearbeidet, operasjonalisert ved indre motivasjon og ble undersøkt ved spørsmål som ”Jeg liker å gjøre skolearbeid” og ”Jeg gleder meg til å gå på skolen”. Hvorvidt elevene følte at de likte skolefagene, deres innsats, hvordan de opplevde å gjøre sitt beste og om elevene ber om hjelp og veiledning, ble målt gjennom utsagn som ”Når jeg gjør skolearbeid, gjør jeg alltid mitt beste” og ”Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til”. Kvaliteten på relasjonene mellom disse elementene ble målt ved selvrapportering, hvor elevene ble bedt om å rangere blant annet hvor godt de likte å gjøre skolearbeid og hvorvidt de følte at læreren brydde seg.

Studien viste at kun 29 % av elevene på 4 trinn ikke likte å gjøre skolearbeid, mens 68% av elevene på 10.trinn sier det samme. Dette er en høy økning. 64% av elevene på 4 trinn sier at de alltid gjør så godt de kan i forhold til skolearbeid, mens det på 10 trinn har sunket til at kun 29% av elevene gjør så godt de kan. På 4 trinn svarer 72% av elevene at de ber om hjelp når de trenger det mens andelen som svarer det samme på 10 trinn har sunket til 37%. Disse resultatene er bekymringsfulle, siden optimal læring og motivasjon krever innsats og hjelpesøkende atferd fra elevenes side.

I følge denne studien synker opplevelsen av faglig tilpassing og følelsen av å ha støttende lærere gradvis fra barneskolen til ungdomsskolen. Det er en sterk sammenheng mellom den negative utviklingen av elevenes opplevelse av skolen, utviklingen av motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd og elevenes opplevelse av læreren som støttende. Elevenes opplevelser ble imidlertid målt ved selvrappotering, noe som betyr at elevenes faktiske opplevelser er ukjente. Dette gjør det vanskeligere å trekke sikre konklusjoner.

Når Skaalvik og Skaalvik fant at elevene hadde en synkende opplevelse av faglig tilpassing og støttende lærere har dette sammenheng med at elevene opplevde skolen som mindre læringsorientert. I de tilfellene hvor elevene opplevde skolen som læringsorientert opplevde også elevene lærerne som mer støttende, undervisningen som mer tilpasset egne forutsetninger og utviste en mer hjelpesøkende atferd og motivasjon for skolearbeidet.

Designet i studien, gir ikke grunnlag for å trekke kausale slutninger mellom elevers motivasjon, lærernes betydning og skolens målstruktur, siden studien mangler produksjonsaspektet jfr. Kap 2.5. Denne studien antyder likevel at forholdet mellom lærer og elev og de strukturelle rammene rundt skolen er av betydning for elevers motivasjon for skolearbeid, og relasjonen mellom lærer og elev tillegges en viktig rolle i forhold til elevers motivasjon. Elevenes motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd var størst når undervisningen var tilpasset slik at elevene opplevde mestring, lærerne som støttende og miljøet som læringsorientert. Forskerne har i denne studien selv utformet spørsmålene. På denne måten kan de selv avgjøre hva de vil undersøke og hvordan de operasjonaliserer de ulike begrepene. De legger derfor et godt grunnlag for at de operasjonaliseringene som blir gjort, dekker det de ønsker å måle.

Neste studie går mer i dybden på elevenes opplevelse av motivasjon og deres relasjon til læreren. Mye av forskningen innenfor motivasjon og selv-regulering bærer preg av kvantitative, men også mer og mer kvalitative studier. Studien til Dæhlen, Smette og Strandbu (2011) er en kvalitativ undersøkelse og kan gi en dypere forståelse av hva læreren sier og gjør i forhold til å støtte og guide elevene og hvordan dette spiller inn på deres motivasjon for skolearbeid. Den tar for seg elevperspektivet ved skolen og har rettet fokuset mot elevenes egne oppfatninger.

4.3.2 Dæhlen, Smette og Strandbu's studie (2011)

Dæhlen, Smette og Stranbu gjennomførte i 2011 en intervjuundersøkelse av ungdomsskoleelevers opplevelse av skolemotivasjon. Denne studien er litt annerledes enn de andre studiene. Dæhlen, Smette og Stranbu (2011) ønsket å få frem elevenes stemme i forhold til skolemotivasjon. De benyttet derfor en kvalitativ tilnærming ved bruk av fokusgruppeintervju, hvor 52 ungdomsskoleelever ble intervjuet. Siden studien prioriterer elevenes syn, kan studien bidra med andre perspektiver som ikke kommer frem i de kvantitative studiene.

Elevene som ble plukket ut i hver fokusgruppe var både gutter og jenter og elevkategoriene for de som deltok var elever med høy kompetanse med gode resultater på grunn av høy skolemotivasjon. Elever med middels kompetanse på grunn av lav motivasjon, elever med middels kompetanse, men med høy motivasjon, men som strever med å oppnå resultater og elever med lav kompetanse, liten innsats og lav faglig motivasjon. På denne måten fikk man så like elever som mulig i en gruppe for så å kunne finne forskjeller og likheter i hva som bidrar til motivasjon hos ulike elever (Dæhlen, Smette, & Strandbu, 2011). Dette betyr at intervjuene ikke baserte seg på forhåndsdefinerte teorier eller hypoteser, men var åpne for alle aspekter ved elevenes skolehverdag som var med på å påvirke elevenes motivasjon.

På bakgrunn av intervjuene trekker Dæhlen, Smette og Strandbu frem noen sentrale elementer i elevenes forklaringer av hva som kjennetegner en god lærer og god undervisning.

Lærerne må ha respekt for dem, være engasjert, interessert i å lære bort, kunne faget, at læreren gir hjelp på en måte som gjør at elevene forstår og som ikke gir opp om de ikke forstår. Undervisningen måtte være varierende og gjerne med gruppearbeid, de skolesvake elevene etterlyste mer variert undervisning enn de skoleflinke. Det er verdt å merke seg at de skoleflinke elevene ga uttrykk for at læringen i seg selv var nok og at oppgavene måtte være utfordrende, noe som det legges til grunn innenfor teorier om selv-regulert læring.

Et annet aspekt som denne studien tok opp var opplevelsen av mestring i forhold til motivasjon. Siden det i denne undersøkelsen var vidt sammensatte grupper hvor elever med både høy og lav måloppnåelse deltok, fikk man et godt inntrykk av hva de forbandt med mestring. Gjennomgående viste det seg at mestring av oppgaver har mye å si for motivasjonen. Men det kom også fram at de elevene som er faglig svake deltok mindre i timene fordi de var redde for å avsløre at de ikke kunne stoffet. Mens elevene som er skoleflinke følte seg mer trygge i klassen og var ikke redde for å dumme seg ut.

Funnene fra undersøkelsen viser at det er spesielt de skolesvake elevene som knytter deres innsats og skolemotivasjon til lærerens undervisningsmetode og hvordan undervisningen blir gjennomført. Oppnåelse av gode karakterer knyttes også til motivasjon og innsats, men da hos de skoleflinke elevene, mens hos elevene som sliter med å få gode karakterer får karakterer en negativ effekt.

En begrensning ved denne type intervju er at man ikke får frem erfaringene til de elevene som ikke trives, siden elever som ofte mobbes eller ikke har så mange venner trolig ikke føler seg trygge nok til å delta og ta opp ting i plenum. Ved bruk av denne type design kan man få en forskyvning av elevenes motivasjon mot et positivt forhold til skolen. Dette kan ha noe med at elevene kan være motiverte en dag mens de dagen etter kan være mindre motiverte.

Utvalget i denne studien er ikke representativt og gir nok et litt snevert inntrykk av hva elever på landsbasis opplever som motiverende ved skolen. Selv om utvalget ikke er representativt kan det fortsatt gi visse indikasjoner på hva som ligger til grunn for elevers motivasjon for skolearbeid. Denne studien åpner for diskusjoner der elevene blir hørt og gir et godt innblikk i hva de deltagende elevene selv føler og mener rundt deres opplevelse av motivasjon.

4.4 Studier av selv-regulert læring

En studie gjort av Danielsen (2010) kan gi ytterligere inntrykk av hvor viktig forholdet mellom lærer og elev er for elevenes evne til å selv-regulere deres læring. Dette er også en studie som benytter seg av selvrapportering, men til forskjell fra Skaalvik og Skaalviks (2011) studie, tar ikke Danielsens studie opp faktorer rundt skolens struktur, men ser mer på elevenes opplevelse av læreren og lærer-elev forholdet.

Danielsens studie tar utgangspunkt i en tverrsnittundersøkelse, noe som gjør at forskeren selv ikke har kontroll over hvordan begrepene blir operasjonalisert, og må derfor stole på at begrepene er godt nok operasjonalisert fra før jfr. Kap 2.3.

4.4.1 Danielsens studie (2010).

Studien til Danielsen undersøker hvordan elevenes erfarte støtte fra lærere og medelever er relatert til deres initiativ for skolearbeid. Spørsmålene rundt initiativ for eget skolearbeid målte sentrale aspekter rundt begrepet selv-regulert læring og ble operasjonalisert ved spørsmål som «Jeg setter meg mål når jeg holder på med skolearbeid». Som en latent andrefaktor var POM (Pedagogisk Omsorg og Medbestemmelse), sterkt relatert til initiativ for skolearbeid. Med bakgrunn i dette undersøkte studien følgende forskningsspørsmål:

”I hvilken grad varierer elevenes selvrapporterte initiativ for skolearbeid mellom skoleklasser?”

”I hvilken grad er henholdsvis POM, definert som erfart læreratferd som kombinerer støtte for elevenes behov for tilhørighet og autonomi, og medelevstøtte relatert til elevenes selvrapporterte initiativ for skolearbeid på elevnivå og på klassenivå?”

Studien bruker data fra en norsk tverrsnittundersøkelse, hvor utvalget ble tatt fra en geografisk stratifisert liste over alle 8 klasser i grunnskolen. 1591 norske skoleelever deltok (Danielsen, 2010). Datainnsamlingen er i hovedsak basert på selvrapportering.

Funnene i studien støtter opp om selvbestemmelsesteorien om at elevenes erfarte støtte for autonomi og tilhørighet i et læringsmiljø er sterkt knyttet til initiativ for skolearbeid. Det fremheves hvor viktig erfart læreatferd er i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø for elevenes selv-regulerte læring. Pedagogisk omsorg og autonomistøtte viste sterk sammenheng med elevenes initiativ for skolearbeid. Det antydes også at lærere kan skape et godt grunnlag for et støttende læringsmiljø i en klasse, og at det i noen klasser er et bedre læringsmiljø enn i andre klasser når det kommer til utvikling av selv-regulert læring. Siden studien gir empirisk støtte til ideen om at elevenes erfarte lærerstøtte for autonomi og tilhørighet er sterkt relatert til elevenes selv-regulering anbefaler Danielsen (2010) at lærere

fremmer støtte av disse psykologiske behovene i undervisningssammenheng. Relasjonen mellom lærer og elev tillegges en viktig rolle.

I likhet med studien til Skaalvik og Skaalvik (2011), kan vi ikke trekke årsaksslutninger på bakgrunn av denne studien. I tillegg ser vi at studien måler selv-regulert læring gjennom elevers selvrappotering. De gir derfor ingen detaljert innsikt i de prosessene som elevene går igjennom for å utvikle selv-regulert læring. Hvis man skulle fått et innblikk i dette måtte studien hatt mer detaljerte mål, eller vært supplert med andre metoder. Ikke alle aspekter ved selv regulert læring ble målt, dette kan gi resultatet en begrensning. Det er heller ikke tatt hensyn til ytre faktorer i denne undersøkelsen, noe som kan være med på å påvirke skoleklasser og som igjen kan påvirke resultatene. Det vil med bakgrunn i dette bli vanskelig å generalisere resultatene til å gjelde for flere enn de som deltok. Siden studien har brukt selvrappotering må vi stole på informantenes innsikt og vilje til å gi riktige svar. Studien gir likevel noen indikasjoner på hvor viktig det er med gode relasjoner mellom lærer og elev, for elevenes utvikling av SRL.

Olaussen gjennomførte i 2009 en studie av arbeidsplaner i skolen. Denne studien har fokus på lærerens oppgaver og ser derfor på hva læreren sier og gjør for å fremme selv-regulert læring og hvorvidt arbeidsplaner enten er med å fremme eller hemme denne utviklingen.

4.4.2 Olaussens studie (2009)

Olaussen gjorde i 2009 en studie på småskoletrinnet, som hadde til hensikt å se på hva lærere sier og gjør for å fremme selv-regulert læring. Det ble brukt videoobservasjoner av 4 elev grupper i norskundervisning. Disse elevgruppene ble kategorisert i to grupper. Den første gruppen hadde undervisning hvor arbeidsplaner styrte læringsaktivitetene, mens læreren gikk rundt og veiledet elevene individuelt. Gruppene med styrte arbeidsplaner ble sammenlignet med grupper hvor læreren hadde variert undervisning som helklasseinstruksjon, gruppearbeid og individuelt arbeid.

De dominerende aktivitetene fra de forskjellige klasserommene, ble analysert for å undersøke om kommunikasjon og samspill enten fremmet eller hemmet utviklingen av selv-regulert læring hos elevene. Studien er altså gjennomført på lærere i barneskolen og slutningene i denne studien kan ikke nødvendigvis generaliseres til lærere i ungdomsskolen, jfr. Kapittel 2.5 om overgeneraliseringer. Det er likevel ikke sikkert at lærernes undervisningsstil i barneskolen avviker veldig fra lærernes undervisningsstil på ungdomsskolen. Siden studien prioriterer lærerens undervisningsstil og ikke elevenes synspunkter, kan studien bidra med nyttige perspektiver, som ikke kommer frem i de andre studiene.

Studien fant at organisering av undervisningen rundt arbeidsplaner i dette tilfellet så mer ut til å hemme enn å fremme autonomi og selv-regulering. For mye av veiledningstiden gikk til å gi enkeltelever struktur for timen med et fokus på ”hva man skulle gjøre”. En kommunikasjonsform som ofte bar preg av kontroll. Etter en nærmere analyse av lærerens kommunikasjonsform, fant man at læreren kun hadde 8% kommentarer som kunne kategoriseres som autonomistøttende, mens det var hele 35% av kommentarene som gikk til å kontrollere at elevene gjorde skolearbeidet de hadde fått tildelt. Felles struktur på undervisningen manglet på grunn av individuelle arbeidsplaner og mål. Det ble kun brukt 13% av undervisningstiden på felles aktiviteter i klassen og felles struktur, mens hele 85% av tiden ble brukt på individuelt arbeid. 2% av tiden ble brukt til å skifte aktivitet. Siden det ble lagt vekt på individuell strukturgivning, ble det vanskelig for læreren å komme over på de faglige temaene, hvor autonomi kan styrkes gjennom ros for løsninger ol.

Gruppene som hadde variert undervisning kom raskt over på de faglige temaene, siden gruppen samlet fikk struktur på timen. Her gikk hele 42% av timen til felles undervisning i klassen, mens kun 50% gikk til individuelt arbeid. I en slik gruppesituasjon blir det lettere for den enkelte lærer å få i gang det dialektiske samspillet slik at utvikling av autonomi, gode relasjoner og kompetanse skjer. Lærerens kommunikasjonsform ble i dette tilfellet betraktet som noe mer autonomistøttende enn læreren i den andre klassen. 35% av lærerens kommentarer støttet elevenes autonomi, mens kun 3% av kommentarene var kontrollerende. Det ble konkludert med at lærere med variert undervisning gav markant mer autonomistøtte og fremmer derfor selv-regulert læring på en bedre måte enn lærere som fremmet individuell struktur og klart styrte arbeidsplaner (Olaussen, 2009).

Neste studie er en rapport av prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Her blir betydningen av vurdering for elevenes læring tatt opp. Vurdering blir i følge Zimmerman (2000) sett på som et viktig element i utviklingen av selv-regulert læring.

4.4.3 Prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”

”Bedre vurderingspraksis” var et prosjekt som startet i 2007. Prosjektet hadde til hensikt å få en bedre rettledning til hvordan vurdering i skolen skulle skje, samt å legge til rette for en mer rettferdig og relevant faglig vurdering av elevenes arbeid. Dette ble i praksis gjennomført ved at skolene arbeidet med 4 ulike modeller for felles kjennetegn på måloppnåelse i fag (Throndsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009). Innsamling av data foregikk ved bruk av intervju og spørreskjema hvor både skoleledere, skoleeiere, lærere og elever deltok. For å undersøke ulike effekter av prosjektet ble det hentet inn data fra elever som ikke deltok i prosjektet, disse elevene fungerte som en kontrollgruppe.

I 2009 ble en evalueringsrapport fra prosjektet, som ble gjennomført ved Universitetet i Oslo, utgitt. Rapporten viser en evaluering av hvordan de ulike modellene i prosjektet har fungert for elevene og hvordan lærerne har opplevd vurderingsarbeidet i prosjektet. Analysene viste at en betydelig større andel av elevene på 7 trinn enn 10 trinn svarte ”*svært enig eller enig*”, på spørsmål om ”Læreren spør meg hvordan jeg vurderer mitt eget arbeid i fagene”, ”Læreren spør om jeg har forslag til hvordan jeg bør arbeide for å forbedre meg” og ”Læreren ber elevene vurdere hverandres arbeid”.

40% av elevene på 7 trinn gir uttrykk for at de har god kunnskap til de ulike kompetansemålene i fagene, mens det på 10 trinn kun er 23% av elevene som gir uttrykk for det samme. Dette kan vitne om at barneskolelærere i større grad enn ungdomsskolelærere kommuniserer med elevene om de ulike kompetansemålene og i større grad involverer elevene i vurderingen av fag og seg selv. Resultatene fra Lærernes undersøkelse viste at 68% av lærerne ikke er enige i at sammenligning av elevene bør ligge til grunn for vurderingen. Og hele 6 av 10 lærere mener at innsats og aktiviteter bør telle i den faglige vurderingen.

Dette er ikke i tråd med Kunnskapsløftets forskrifter, så forskerne mener derfor at det er behov for en del klargjøringer hos lærerne, slik at individvurderingen blir i tråd med gjeldene regelverk (Utdanningsdirektoratet, 2009). På bakgrunn av rapporten om bedre vurderingspraksis kan det se ut til at inkludering av elevene i elevvurderingene har positiv effekt på elevenes innsats og motivasjon. Ved at elevene får innsikt i hva de vurderes i forhold til og hva de kan gjøre for å forbedre seg, gir dette muligheter for å kunne vurdere hverandre og seg selv. Siden det ikke ble påvist noen forskjell mellom elevene som deltok i prosjektet og kontrollevene ser det ikke ut til at prosjektet har ført til økt elevdeltakelse i vurderingen (Thronsdén et al., 2009).

4.5 Studier av relasjonen mellom lærer og elev

Neste studie er en studie som tar for seg både elevperspektivet og lærerperspektivet ved lærer-elev forholdet. Studien har brukt både kvalitative og kvantitative metoder, noe som kan gi oss litt mer utfyllende data og sannsynligheten for å kunne få resultater med høyere validitet og reliabilitet blir større. Denne type forskningsdesign bærer derfor preg av metodetriangulering (Kalleberg, 1996) jfr.kap.2.5.

4.5.1 Maurethagen og Kostøl's studie (2009): Lærer- elev relasjonen

Studien til Maurethagen og Kostøl undersøkte relasjonen mellom lærer og elev i forhold til lærerens forståelse av egen rolle, hvordan den påvirker undervisningen og hva som kjennetegner interaksjon og kommunikasjon i klasserommet. Studien ble gjennomført som en case studie i 2009, hvor det ble gjort videoobservasjoner og intervjuer av 4 klasserom på 7 trinn. De kvantitative dataene som ble brukt i undersøkelsen ble hentet fra LP-kartleggingsundersøkelsen. LP modellens kartleggingsundersøkelse er en norskutviklet og pedagogisk modell for analyse og systematisk arbeid med ulike skolars læringsmiljø og pedagogiske utfordringer (Eastaugh & Sternal-Johnson, 2011).

Elevene svarte på et spørreskjema hvor fokuset var rettet mot hvordan elevene opplever lærerens samhandling, interaksjon og kommunikasjon. Elevvurderingene er knyttet til lærerne i de 4 casene. Den kvalitative delen har brukt klasseromsobservasjoner og intervju av lærere for å få frem lærernes forståelse av relasjonene til elevene og undervisningspraksisen. Det ble gjennomført analyser av intervjudata, kvantitative data i kombinasjon med videodata for å finne ut av hva gode relasjoner kan være, samt hvordan undervisningspraksis og relasjoner har sammenheng med elevenes læring.

Læreren i case A orienterte seg mot både fagene og elevene og oppnår på denne måten respekt og anerkjennelse hos elevene. Læreren i case B rettet også undervisningspraksisen mot fagene og mot elevene, men viser også samtidig en forståelse av egen rolle knyttet til det å gi elevene trygghet og omsorg. Til forskjell fra lærerne i case C og D oppnår lærerne i case A og B respekt fra elevene ved å vektlegge og mestre både den relasjonelle dimensjonen og den faglige dimensjonen.

I case C og D fremstår lærerne som faglig usikre og de gode relasjonene til elevene blir lite vektlagt. Læreren i case D er lite opptatt av fag, men er engasjert i elevenes private behov, mens i case C er læreren verken orientert mot fag eller elevene. Det er et stort problem at læreren i case D ikke veileder nok, noe som resulterer i at elevene får et stort ansvar for egen læring uten hjelp eller tilbakemeldinger fra læreren. Det er i disse tilfellene lite dialog og når det først er dialog er den preget av kontroll.

Funnene viser til hvordan elevene i case A og B opplever å bli sett og respektert. De arbeider godt med det faglige og opplever at læreren er oppmuntrende hvis de står fast. På bakgrunn av dette opplever elevene en god relasjon til læreren. Elevene i case C føler de har ok kontakt med læreren, men opplever lite ros og oppmuntring. De føler seg lite sett i det faglige arbeidet og mener læreren gir lite veiledning. I likhet med case C ser man at elevene i case D formidler en klart svakere relasjon til læreren enn i case A og B. Dette tyder på at det er klar sammenheng mellom gode relasjoner og hvordan elevene opplever undervisningspraksisen.

Både arbeid med fagene og det å ha gode relasjoner til læreren er med på å bedre undervisningen og lærerens evne til å veilede. Dette er en positiv indikasjon med hensyn til å fremheve viktigheten av de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev. Det er klare forskjeller i den sosiale praksisen fra klasse til klasse.

Det er også stor forskjell på hvordan læreren praktiserer og legger opp elevenes læringsmiljø. Denne studien har benyttet ulike metoder for å undersøke relasjonen mellom lærer og elev. Siden det er vanskelig å snakke om ytre validitet i kvalitative studier, jfr. Kap 2.5, blir det vist til at det ved å benytte seg av flere metodiske tilnærminger i en studie kan øke den ytre validiteten, altså hvorvidt man kan generalisere resultatene til å gjelde for flere enn de som deltar i studien.

Denne studien har lagt stor vekt på fyldige beskrivelse av de enkelte casene og på denne måten har de klart å styrke den ytre validiteten, slik at funnene i denne studien kan overføres til en annen kontekst som ligner. Det er ikke blitt gjennomført statistiske analyser, men utvalget har en byskole, en skole i et tettbygd og sentralt beliggende område og to skoler i rurale områder for å kunne finne representativitet med hensyn til urbaniseringsgrad og skolestørrelse. Neste og siste studie, har også sett på forholdet mellom lærer og elev. Her lå fokuset på både den faglige og personlige delen av denne relasjonen.

4.5.2 Bø og Hovednaks studie (2011)

Bø og Hovednaks (2011) studie bygger på informanter fra to 10 klasser på en ungdomsskole på østkanten og en ungdomsskole på vestkanten i Oslo. De benyttet både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming hvor den kvantitative delen bestod av en spørreundersøkelse med 133 informanter. Dette la videre grunnlag for å finne hovedinformantene som deltok i den kvalitative delen. De valgte ut 18 elever som skulle delta i den kvalitative delen som bestod av intervjuer. Intervjuene foregikk ved enkeltsamtaler med de utvalgte elevene (Bø & Hovednak, 2011). Det ble lagt vekt på å finne elever som best mulig representerte hele utvalget av elevene i 10. klasse, med tanke på holdninger og utdanning. Som en siste del av datamaterialet ble det utført videoobservasjoner i de to 10. klassene i enkelte av fagene. Intervjuene fra de 18 elevene er grunnlaget for analysen, mens det andre datamaterialet er blitt benyttet som bakgrunnsmateriale.

Elevenes tilbakemeldinger viser at det er viktig at læreren har gode fagkunnskaper i de fagene de skal undervise i. Dette innebærer at læreren kan svare på det elevene spør om, gir dem hjelp når de trenger det og har realistiske forventninger til elevene.

Ros og konkrete tilbakemeldinger på det arbeidet som blir utført er også noe av det elevene henviser til i forhold til den faglige støtten. Når det kommer til elevenes opplevelse av personlig støtte forteller elevene om at læreren må verdsette dem for den de er. De må føle seg respektert og føle at de blir behandlet likt ut i fra den enkeltes ståsted:

”Ja, de tar spørsmåla mine på alvor, det er viktig at du blir tatt på alvor av læreren uansett hvor dumme spørsmål man spør. Ikke le på en litt sånn hånlig måte, det er ikke noe bra. For det kan gi veldig dårlig selvtillit” (Bø & Hovdenak, 2011, s 79).

Fra elevenes ståsted blir lærer elev relasjonen i denne studien kjennetegnet ved både den faglige og personlige støtten, men det kan virke som at det spesielt er den faglige støtten som utgjør kjernen i den gode lærer elev-relasjonen. Dette kan ha noe med hvor i livet elevene befinner seg. Et lite mindretall av elevene føler seg tilsidesatt og lite hørt. Dette er elever som er faglig svake eller som har det vanskelig grunnet forhold utenfor skolen.

Selv om de har benyttet seg av metodetriangulering, som blir sett på som en positiv ting i forhold til å styrke studiens ytre validitet, er studien ikke generaliserbar. Så hvorvidt disse konklusjonene kan gjøre seg gjeldene er diskutabelt. Men det gir allikevel et visst inntrykk.

4.6 Begrensninger og muligheter ved forskning rundt SRL og lærer-elev relasjoner.

Mye av forskningen rundt selv-regulert læring kjennetegnes ved at det ofte er individet som blir brukt som analyseenhet. Dette gjør seg også gjeldene innenfor forskning rundt relasjonen mellom lærer og elev. Disse studiene kan gi oss nyttig informasjon om de elevene som faller litt utenom og som ikke klarer å utvikle gode relasjoner til sine lærere. Noe som kan hjelpe i videre arbeid med å utvikle læreres kompetanse på området.

En rekke forskere hevder derimot at det blir fokusert for mye på individuelle kjennetegn rundt enkeltelever i forhold til selv-regulert læring og lærer-elev relasjonen, og fokusert for lite på hvilke mekanismer i skolen som kan være med på å forklare hvorfor noen elever har lettere for selv-regulering enn andre og hvorfor noen elever har lettere for å skape gode

relasjoner til sine lærere enn andre. Flere av disse forskerne etterlyser mer forskning rundt ulike skolesituasjoner som enten kan fremme eller hemme elevers læring og relasjonsbygging. Perry and Rahim uttrykker lignende bekymring ” Focusing on individuals apart from contexts has resulted in considerable accumulation of knowledge about students motivation and the contexts in which people learn..... less informative with respect to how and why motivation develops and changes over time and across contexts” (Perry & Rahim 2011, s. 127). De hevder at forskningen har fokusert for mye på enkeltindividet utenom konteksten og får derfor ikke nok informasjon om hvordan motivasjon kan endre seg og utvikle seg over tid og på tvers av kontekster (Perry & Rahim, 2011). Det blir også etterlyst forskning rundt læreres intensjoner og oppfatninger. Sosial kognitiv og sosiokulturell teori hevder at dette er nøkkelfaktorer som er med på å forme læreres avgjørelser i forhold til hvordan de støtter elevenes motivasjon og selv-regulering. Problemet er bare at dette sjeldent blir studert innenfor selv-regulert læring (Perry & Rahim, 2011). Taylor, Ntoumanis, and Standage (2008) undersøkte ungdomsskolelæreres oppfatninger av elevers motivasjon og selvbestemmelse i gym og fant at disse faktorene var relatert til deres bruk av instruksjoner og autonomistøttende strategibruk. Når lærerne oppfattet elevene som motiverte og selvbestemte rapporterte lærerne at de brukte mer autonomistøttende strategier og ga elevene informasjon om forventninger, konsekvenser og strategier for å oppnå ønskede resultater.

Når man forsker på selv-regulert læring og lærere-elev relasjoner blir det viktig å ta hensyn ikke bare til hva læreren sier og gjør men også hvordan elevene opplever relasjonene og undervisningen. Hvis man ikke lar elevenes opplevelser og synspunkter bli hørt men kun fokuserer på læreren, vil man ofte tolke elevenes opplevelser ut ifra lærerens synspunkt (Perry & Rahim, 2011). Studier som tar for seg både lærernes og elevenes synspunkter vil derfor kunne gi oss mer utfyllende informasjon om hvordan ting egentlig oppleves i klasserommet.

Selv om mye av forskningen innenfor selv-regulert læring retter seg mot individet, kan den kunnskapen som denne forskningen produserer være et viktig verktøy i forhold til hvordan skolen kan fremme selv-regulert læring og gode lærer-elev relasjoner. På den måten kan forskningen gi oss et innblikk i og kunnskap om skolestrukturen som individet er en del av.

4.7 Sentrale funn og oppsummering

De fleste studiene som er blitt gjennomgått peker på viktigheten av et godt lærer-elev forhold, for at elever skal kunne utvikle selv-regulering. Det er spesielt elevenes hjelpesøkende atferd, kombinert med lærerens faglige støtte som blir trukket frem som viktige elementer i den gode lærer-elev relasjonen.

Dette betyr ikke at det kun er forholdet mellom lærer og elev som påvirker elevenes evne til å selv-regulere læringen, men det er det som har vært fokuset i de fleste av disse studiene. Det er også blitt trukket frem at vurdering av eget og andres arbeid er positivt for å øke elevenes deltakelse i eget læringsarbeid og derfor også for deres utvikling. Arbeidsplaner ser ut til å være mer hemmende enn fremmende i tilretteleggelsen av SRL i klasserommet. Den studien som skiller seg mest ut er studien av Skaalvik og Skaalvik (2011) som tar opp betydningen av andre faktorer rundt skolen som er med på å påvirke elevenes motivasjon, som skolens målstruktur. Autonomistøtte blir trukket frem som en positiv undervisningsstil, for å fremme motivasjon og selv-regulering. Gjennom kommunikasjon og tilrettelegging i undervisningssituasjoner, kan lærere som er autonomistøttende gi støtte for elevenes grunnleggende behov, som autonomi, kompetanse og tilhørighet, noe som er med på å skape gode relasjoner og engasjerte elever. Dette blir i mange teorier sett på som viktig for at elever skal kunne utvikle selv-regulering. Kontrollerende undervisning, hvor elevene får lite spillerom og utviklingsmuligheter, ser ut til å ha en negativ effekt på elevers motivasjon og hemmer gode relasjoner. Det blir derfor viktig å drøfte hvordan man kan legge til rette for utvikling av SRL for å bedre den pedagogiske praksisen. Hvilke fordeler har autonomistøttende undervisning for elevers utvikling av selv-regulering? Er dette nok for å kunne øke elevers motivasjon for skolearbeid? I neste kapittel vil de ulike funnene bli drøftet og satt i sammenheng med utvikling av selv-regulert læring. Det vil bli sett på hvilke utfordringer som knyttes til utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev og hvilke muligheter som knyttes til denne relasjonen.

5 Drøfting av funn og pedagogiske tiltak

I kapittel 3 ble det gitt en presentasjon av selvbestemmelsesteori og det ble vist til hvilken betydning selvbestemmelsesteorien har for selv-regulert læring. Etter en gjennomgang av teori og studier ser det ut til at motivasjon sett i et selvbestemmelses teoretisk lys er en viktig faktor for å holde selv-reguleringsprosessen i gang (Schunk & Zimmermann, 2008). Selv-reguleringsprosessen er en komplisert prosess som karakteriseres ved ulike delferdigheter som refleksjon, målsetting, motivasjon, strategier for oppgaveløsning, løse komplekse oppgaver og vurdering. Zimmermann (2002) definerer selv-reguleringsprosessen som en syklisk prosess der elevene gjennom veiledning etter hvert får mer og mer ansvar for å regulere eget læringsarbeid over tid. Utfordrende og komplekse oppgaver ser ut til å ha en positiv virkning på utviklingen av de ulike delferdighetene og kan dermed være med på å sette i gang den sykliske utviklingsprosessen. De ulike delferdighetene og deres betydning for elever vil bli nærmere diskutert senere i dette kapittelet.

For å svare på og konkretisere problemstillingen min ble to underproblemstillinger formulert. Den første handler om hvilken betydning den faglige og personlige støtten fra læreren har å si for utviklingen av gode lærer-elev relasjoner. Innenfor teori om selv-regulert læring er gode lærer-elev relasjoner tillagt en viktig rolle. Forrige kapittel har redegjort for forskning rundt lærer-elev relasjoner og spesielt viktig er lærerens faglige støtte og veiledning for elevenes utvikling av selv-regulert læring, disse funnene vil bli ytterligere drøftet i neste avsnitt. Den andre problemstillingen handler om hvordan lærerens undervisningsstil påvirker elevenes utvikling av selv-regulert læring. Her ligger fokuset på autonomistøtte, struktur og motivasjon. Begge disse problemstillingene blir viktige for å kunne besvare hovedproblemstillingen og er sentrale i forhold til å kunne diskutere anvendelsen av de funnene som er gjort.

På et overordnet plan kan en si at en god relasjon og en støttende undervisningsstil vil fremme selv-regulering hos elever. Dette er på mange måter svaret på problemstillingen, men dette blir opplagt også for enkelt og diffust. Hva konkret en god relasjon innebærer og hva som karakteriserer en undervisningsstil som fremmer selvregulering må konkretiseres. Hva som ligger i relasjoner og i undervisningsstil altså hva studiene fant at disse ordene inneholder i praksis, vil jeg diskutere videre.

Jeg først starte med å drøfte de ulike funnene i studiene som er gjennomgått i denne oppgaven. Videre vil jeg vise til hvilken betydning god relasjonsutvikling og autonomistøtte har for elevers utvikling av selv-regulert læring og diskutere hvordan lærere kan legge til rette for utvikling av selv-regulert læring hos elever. Det blir i den forbindelse viktig å vise til elementer i SRL som er av betydning for at lærere skal kunne tilrettelegge undervisningen. Derfor er en diskusjon av funn gjort rundt SRL av stor betydning. Helt til slutt vil det diskuteres rundt behovet for videre forskning.

5.1 Diskusjon av sentrale funn

Som nevnt i kapittel 1 har det de siste årene vært økt fokus på elevers evne til å ta ansvar for egen læring og hvordan lærere kan legge til rette for en undervisning som fremmer elevenes behov og kunnskapsutvikling. Relasjonen mellom lærer og elev blir trukket frem som et viktig element i denne sammenheng. Mausestaden og Kostøl (2009), fant at lærernes bevissthet rundt de relasjonelle forholdene og egen undervisningspraksis varierte veldig fra lærer til lærer. Dette kan indikere at de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev har blitt satt litt til side i norsk skole og i lærerutdanningen og kanskje også i pedagogikkfaget. Relasjonen mellom lærer, elev og lærerens undervisningspraksis står på mange måter i et dialektisk forhold til hverandre. Dette kommer tydelig fram i case A og B, der elevene vurderer å ha gode relasjoner til læreren. Datatrianguleringen bekrefter at både relasjonen mellom lærer og elev og undervisningspraksisen i disse tilfellene er av god kvalitet. I denne studien ble god kommunikasjon en viktig faktor for å skape et godt læringsmiljø, motiverte elever og en god sosial praksis, på samme måte som dårlig kommunikasjon og svake relasjoner virker negativt inn på undervisningspraksisen og relasjonen mellom lærer og elev.

Bø og Hovednak (2011) fant i likhet med Mausestaden og Kostøl (2009) at de fleste elevene følte at de hadde gode relasjoner til sine lærere. Her ble den gode relasjonen knyttet spesielt til den faglige støtten elevene opplevde fra læreren. Altså hvorvidt de følte at de fikk hjelp og veiledning når de oppsøkte det. Dette er litt interessant siden det ofte i studier rundt lærer-elev relasjoner vises til hvor viktig den personlige delen av relasjonen er. Siden det blir fokusert på det faglige aspektet, kan dette ha noe med hvor i skoleløpet informantene er.

Også i studien til Dælen, Smette og Strandbu (2011), knytter elevene deres opplevelse av motivasjon og læreren til det faglige. Informantene trekker spesielt frem at det er viktig med en lærer som er faglig sterk, som ikke gir for vanskelige oppgaver, og at undervisningen må være varierende. Det er spesielt de skolesvake elevene som ønsker en mer variert undervisning. Et litt alarmerende funn er at mange elever forklarer egen motivasjon og innsats med å oppnå gode karakterer og unngå anmerkninger. Deci and Ryan (2000) viser til studier som har funnet at jo mer ytre regulerte elevene er, jo mindre interesse viser de for utfallet av læringen, samtidig som disse elevene fraskriver seg ansvar for dårlige resultater ved å skylde på andre. For eksempel Læreren. Dette kan føre til at elevene ikke legger nok innsats i læringsaktivitetene og unngår å prøve nye ting av redsel for å feile. Dette kan igjen føre til at elevene legger liten innsats i aktiviteten og unnlater å prøve nye ting av redsel for å feile.

Dette kan tyde på at elevene i dette tilfellet ikke drives av en indre motivasjon, men knytter motivasjonen til ytre faktorer som belønning og straff. I følge selvbestemmelses teori kan dette være tegn på at elevene ikke får støtte for deres grunnleggende behov for autonomi (Deci & Ryan, 2002).

Det er ett av funnene som jeg ønsker å kommentere spesielt i denne forbindelse. I studien til Skaalvik and Skaalvik (2011) kom det nemlig frem at elevene i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, opplevde synkende motivasjon, fordi de ikke følte at læreren støttet dem og at kun 37% av elevene spurte om hjelp hvis de trengte det, mot 72% på barnetrinnet. Denne utviklingen er bekymringsfull, og spesielt hvis man tenker over at dette har sammenheng med hvordan elevene yter på skolen. Det er spesielt de elevene som har lav faglig selvtillit som opplever mindre motivasjon og støtte i det faglige arbeidet. Dette kan tyde på at skolene i dag ikke gjør en god nok jobb med elevers opplevelse av å ha støttende lærere og at lærere ikke veileder nok når de gir elevene utfordrende oppgaver. Støtte fra læreren har vist seg i denne studien å være en viktig del for elevenes hjelpesøkende atferd, motivasjon og selv-regulering. Selv om mange av informantene opplevde synkende motivasjon jo eldre de ble, gir studien allikevel et litt oppløftende bilde av at elever som opplever skolen som læringsorientert også opplever lærerne som støttende og yter derfor en større innsats når det kommer til de ulike skolefagene.

Hvis vi sammenligner med funnene i studien til Dæhlen et al. (2011) ser vi at det kanskje kan være en sammenheng mellom elevenes motivasjon og opplevelsen av å ha støttende lærere. Selv om elevene så ut til å trekke mer på en ytre motivasjon i studien til Dæhlen, Smette og Stranbu (2011) indikerte elevene allikevel at de følte seg motivert for skolearbeidet.

Til forskjell fra de andre studiene, undersøkte Skaalvik og Skaalvik (2011) forhold rundt skolen som var med på å påvirke elevenes motivasjon ikke kun læreren og klasseromstrukturen. Man skal være forsiktig med å tolke resultatene i kausale termer, men man kan fortsatt anta at skolens målstruktur er av betydning for elevenes opplevelse av læreren og motivasjon. Studien får ikke frem det personlige forholdet siden de har benyttet seg av selvrappotering. Danielsens (2010) studie viste at det var sammenheng mellom gode lærer-elev relasjoner og elevenes selv-regulering. Selv om studien viste at det var sammenheng er ikke det bevis nok til å kunne slå fast at gode lærer-elev relasjoner har positiv påvirkning på elevenes evne til å selv-regulere læringen. Hvis man ser på internasjonal forskning, kan man likevel anslå at gode relasjoner mellom lærer og elev er positivt knyttet til elevenes utvikling av selv-regulert læring. Både Wentzel (1998) og Rosenfeld m.fl. (2000) fant at gode lærer elev-relasjoner hadde positiv sammenheng med elevenes innsats motivasjon og utvikling.

I Prosjektet bedre vurderingspraksis så forskerne på hvordan egenvurdering kunne bidra til elevenes læring og hvordan man kunne tilrettelegge for en mer rettferdig vurderingspraksis av elever og fag. . Et litt interessant funn lå i at barneskolelærere så ut til å involvere elevene mer i vurderingspraksisen enn det ungdomsskolelærerne gjorde. Dette kan tyde på at det må settes inn tiltak som gjør at lærerne blir flinkere til å involvere elevene i egenvurdering av seg selv og fag på ungdomsskolen. Vurdering blir i et sosial-kognitivt perspektiv sett på som en viktig del av utviklingen av selv-regulert læring, og det er derfor viktig at man fremmer vurdering gjennom hele skoleløpet og ikke bare på barnetrinnet.

Det kan se ut som at et gjennomgående tema for studiene ligger på elevenes opplevelse av det faglige i forhold til de ulike relasjonene de knytter i skolen. Også når det gjelder utvikling av selv-regulert læring, var elevenes opplevelse av faglig mestring sterkt knyttet til elevenes utvikling.

At lærerne la til rette for et aktivt klasserom hvor elevene fikk delta og være med i vurderinger av seg selv og andre ser ut til å ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og derav også elevenes utvikling av selv-regulert læring. Jeg vil i det følgende gå dypere inn på diskusjon av sentrale aspekter som er av betydning for elevenes utvikling av selv-regulert læring, slik at man bedre kan få en forståelse av hvordan denne utviklingen skjer og hvordan læreren kan legge til rette for denne utviklingen. Jeg starter med å drøfte rundt betydningen av motivasjon, struktur og autonomistøtte for elevenes utvikling av selv-regulert læring.

Studien til Olaussen (2009) vil bli drøftet senere i kapittelet. Da denne studiene knyttes spesielt til struktur på undervisningen.

5.2 Motivasjon, Struktur og autonomistøtte: Et selvbestemmelsesteoretisk syn.

5.2.1 Motivasjon

Jeg har tidligere vist til selvbestemmelsesteori og hvordan den tar for seg ulike aspekter på motivasjon i klasserommet. Selvbestemmelsesteori er viktig for forståelsen av motivasjon i klasserommet og i følge denne teorien vil de grunnleggende psykologiske behov enten fremmes eller hemmes i møte med omgivelsene, derfor blir lærerens rolle sentral. Forskning har vist at utvikling av selv-regulert læring er avhengig av at elevene er motiverte for læring. Dette vises særlig gjennom ”forethoughts-fasen” i Zimmermans (2000) modell hvor elevenes interesse for læringsforsøket kan påvirke innsatsen som legges i arbeidet.

Smith (2007) drøfter hvordan motivasjon ivaretar læreprosessen i skolen, hun hevder at elever motiveres av ulike faktorer og deler disse faktorene inn i ytre og indre faktorer. I likhet med Deci og Ryan (2002) mener Smith (2007) at elever som motiveres av indre faktorer er elever som får tilfredsstillelse av å tilegne seg ny kunnskap. Elever som motiveres av ytre faktorer lærer ofte som følge av en ytre belønning som penger eller godteri (Smith, 2007).

Dette stemmer godt overens med Deci og Ryans (2002) syn på ytre motivasjon, men på et punkt skiller Smith (2007) seg fra Deci og Ryans (2002) syn. I følge Smith (2007) vil elever ofte drives av en kombinasjon av ytre og indre faktorer og peker videre på at ytre mål ofte blir tilfredsstillende i seg selv og ikke bare er et middel for å nå det ønskede målet.

Ved å ta en nærmere titt på tilbakemeldingene fra elevene i Dælen, Smette og Strandbus (2011) studie, så forteller elevene som nevnt tidligere, at de ofte forbinder egen motivasjon med å oppnå gode karakterer og unngå å få anmerkninger. Dette tyder på at elevene drives av ytre faktorer, men til forskjell fra Smith (2007) hevder Deci og Ryan (2002) at denne formen for motivasjon ikke vil vedvare over lengere tid siden elever er avhengige av å oppleve tilfredsstillelse av deres grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Ved å få tilfredsstilt de grunnleggende behovene vil elevene utføre læringsarbeidet etter egen interesse. Organismic integration theory, viser til hvordan elever kan gjøre ytre regulerte handlinger om til sine egne og på den måten gjennom en internaliseringsprosess oppleve motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Hvis elevene ikke får støtte fra læreren i denne internaliseringsprosessen, vil elevene ha vanskeligheter med å gjøre handlinger ut ifra egen interesse og vil derfor bli ytre styrt ved å handle ut ifra belønning og straff. Det blir derfor viktig med aktiv lærerstøtte i denne prosessen.

Skaalvik og Skaalvik (2011) viser til hvordan lærere gjennom å hjelpe og oppfordre elevene til å sette egne mål for læringsarbeidet kan være med å gi støtte til elevenes motivasjon. Samtidig som de påpeker at det er viktig at læreren ikke sammenligner elevene med hverandre og ikke kun fokuserer på de flinkeste elevene. I de studiene som er gjennomgått rundt motivasjon ser man at det ofte er de skoleflinke elevene som melder at de er mest motiverte og gjør ofte skolearbeid fordi de synes læringen i seg selv er en belønning. Det blir derfor viktig å ikke neglisjere de skolesvake elevene men heller prøve å oppmuntre og tilpasse undervisningen slik at de opplever at de mestrer lærestoffet.

Opplevelse av mestring står sentralt i forhold til å utvikle en god motivasjon. Selv om Deci and Ryan (2002) argumenterer for at elevenes motivasjon fremmes ved at læreren gir støtte til elevenes grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil elever som aldri opplever mestring ha vanskelig for å utvikle en god autonom motivasjon. Det blir derfor viktig at læreren gir oppgaver innenfor elevenes mestringssone (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Som elevene i Dælen, Smette og Strandbu (2011) fortalte om blir lærerens evne til å formidle god kunnskap viktig for at elevene skal være motiverte. En kunnskapsrik lærer som er faglig sterk og som tar hensyn til alle elever ser ut til å være en lærer som legger en god grobunn for elevenes utvikling av god indre motivasjon.

Reeve mfl (2008) diskuterer hvordan lærere kan fremme motivasjon i undervisningen gjennom den dialektiske modell j.fr kap 3. Her viser Reeve til hvordan mini-teoriene samspiller med hverandre og påvirker elevenes motivasjon. Forholdet mellom læringsmiljøet og eleven, blir positivt dersom internaliseringen av ytre verdier er et resultat av gjensidig påvirkning mellom miljøet eleven befinner seg i og eleven. Det blir derfor viktig at læreren legger til rette for samarbeid, gir elevene valgmuligheter og støtter elevenes tenkning. Dette gjør at eleven vil føle seg mer autonom. Forskning har vist at arbeidsmåter som fremmer elevenes autonomi utvikler elevenes evner til å regulere sine indre ressurser.

Forskere innenfor selvbestemmelses teori påpeker at det ikke bare er autonomistøtte som er viktig for elevers utvikling av motivasjon og selv-regulering men også at undervisningen har god struktur.

Ut ifra resultatene fra Skaalvik og Skaalviks (2011) studie kan det se ut som at skolen har en stor jobb med å motivere elever for skolearbeid. Jeg vil derfor videre i dette kapitlet, se på ulike faktorer ved siden av elevenes motivasjon som er med på å påvirke elevenes utvikling av selv-regulert læring og deretter drøfte hvordan lærere kan legge til rette for utvikling av selv-regulert læring hos elevene. På denne måten kan man kanskje få en større innsikt i hva som må gjøres for å hjelpe elever til å holde seg motiverte og utvikle selv-regulert læring. Jeg starter med å drøfte rundt betydningen av struktur i undervisningen.

5.2.2 Betydningen av struktur

Reeve (2006) viser til situasjoner hvor elever ikke vet hva de skal gjøre i timene og hevder at det i disse situasjonene er mangel på struktur i undervisningen. Han mener at en god struktur skapes av lærerens evne til å formidle beskjeder, oppgaveløsninger og gi instruksjoner. Hvis læreren ser at elevene blir ferdig med en oppgave er det viktig at læreren sørger for at elevene får nye oppgaver å holde på med. På denne måten vil elevenes engasjement for den læringsaktiviteten de driver med øke (Jang et al., 2010).

Læreren blir derfor en viktig brikke i arbeidet med å skape en god struktur i undervisningen. Det er lærerens jobb å sørge for at strukturen fremmer et godt læringsmiljø, slik at det utvikles sammenheng i elevenes læringserfaringer. Det blir derfor viktig at læreren legger opp til en struktur som tar hensyn til hvilket trinn elevene er på i læringsprosessen og som passer til elevenes modenhet og alder.

I artikkelen *"Arbeidsplaner fremmer flere mål"*, argumenterer Skaalvik and Skaalvik (2009a) for at arbeidsplaner kan være med på å tydeliggjøre mål for elevene, være med på å lage en god struktur på undervisningen og være til hjelp i utviklingen av selv-regulert læring. I motsetning til hva Skaalvik and Skaalvik (2009a) argumenterer for fant Olaussen (2009) gjennom sin studie av lærere på småskoletrinnet at i de tilfellene hvor læreren fulgte en konkret arbeidsplan, fokuserte læreren for mye på å gi enkeltelever struktur for timen og førte en kommunikasjonsform som bar preg av kontroll. Læreren i dette tilfellet førte ikke en autonomistøttende undervisning og elevene hadde ikke de beste relasjonene til læreren.

I tilfellet hvor læreren hadde variert undervisning, fikk gruppen som helhet raskt en god struktur på timen og læreren fikk lagt til rette for gode dialektiske forhold. Slik at autonomi og gode lærer-elev forhold ble fremmet. Dette kan tyde på at det er viktig å fremme en god felles struktur slik at autonomi blir lagt til grunn for utvikling av SRL. Når lærere legger for mye vekt på individuell veiledning og organisering, kan det virke som at de legger for mye fokus på å fordele oppgaver og sørge for at alle har noe å jobbe med, enn å fokusere på det faglige. Hvis man fokuserer for mye på individuell aktivitet kan dette gjøre det vanskelig å skape et godt samarbeid mellom elevene. Kun 13% av undervisningen i klassen som benyttet seg av a-planer i Olaussens (2009) studie gikk med til helklasseundervisning.

Med så liten tid til helklasseundervisning blir det også vanskelig for læreren å skape rom for felles problemløsning hvor lærere kan legge til rette for utvikling av gode læringsstrategier og metakognisjon. Det kan derfor virke som at arbeidsplaner verken fremmer en god struktur, hvor elever får støttet sine behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse, eller legger til rette for et godt fellesskap i undervisningen.

Klette (2007) støtter opp om dette og mener arbeidsplaner bidrar på en negativ måte ved å fremme en alt for individuell struktur. Som nevnt tidligere, kan det i Olaussens studie se ut som at helklasseundervisning med en god felles struktur er et bedre alternativ for å støtte elevenes behov for autonomi og utvikling av gode lærer-elev relasjoner. Det ble også lettere for læreren å fokusere på det faglige, slik at det ble satt fokus på elevenes læring og utvikling ble satt i fokus. I det tilfellet hvor undervisningen bestod av individuell struktur benyttet også læreren et meget kontrollerende språk. Jeg vil derfor i de to neste avsnittende drøfte hvorvidt lærere kan bli mer autonomistøttende slik at de fremmer elevenes læring og hvilken betydning lærerens undervisningsstil har for elevers utvikling av SRL.

5.2.3 Kan lærere bli mer autonomistøttende?

Selv om det er mange fordeler ved autonomistøttende motivasjonsstil, hevder Reeve and Halusic (2009) at mange lærere vil heller mot en kontrollerende motivasjonsstil i klasserommet. Dette gjelder uansett klassetrinn eller klassesituasjon. Lærere blir daglig utsatt for ulike typer press, det stilles krav fra skoleledelsen, myndighetene og det er et høyt forventningspress fra både foreldre og elever. Til og med læreren stiller krav til seg selv og sitt arbeid. Alle disse formene for press er i følge (Reeve, 2009) med på å påvirke lærerens måte å motivere og undervise elevene på. Hvis læreren føler at dette presset blir for stort, kan læreren utvikle en kontrollerende motivasjonsstil. Dersom læreren ikke selv drives av autonomi, vil de da ikke selv ha vanskelig for å kunne formidle en autonomistøttende læringsstil?

Reeve m.fl (2009) viser til at endring av motivasjonsstil er mulig. Dette er blitt undersøkt ved flere studier hvor det blir undersøkt hvorvidt autonomistøtte kan læres. En av disse studiene ble gjennomført i 2004 av Reeve med kolleger.

Her ble en gruppe lærere introdusert for en autonomistøttende kommunikasjonsstil og de ble bedt om å prøve ut dette i undervisningen sin. Disse lærerne ble guidet i hvordan de skulle være mer autonomistøttende. Studien hadde også en kontrollgruppe med lærere som ikke ble introdusert for og guidet i de samme autonomistøttende tiltakene. De to lærergruppene ble senere i 3 omganger sammenlignet ved hjelp av klasseromsobservasjoner hvor lærerne ble målt i forhold til hvorvidt de var autonomistøttende eller ikke.

Funnene viste at lærerne som hadde blitt introdusert for de autonomistøttende tiltakene, utviste høyere grad av autonomistøtte i undervisningen enn kontrollgruppen. Jo mer autonomistøttende lærerne var jo mer engasjerte var elevene i undervisningen. Før de ulike tiltakene ble satt i gang i undervisningen, kontrollerte forskerne for elevenes engasjement i undervisningen, og trekker på bakgrunn av dette konklusjonen om at elevenes økende engasjement i klasserommet sannsynligvis skyldes endringer i lærerens motivasjonsstil. Denne studien gir noen indikasjoner på at lærere kan bli mer autonomistøttende i sin kommunikasjon og undervisning. På denne måten kan lærere ”øke” elevenes engasjement i undervisningen (Reeve, Jang, Carell, Joen, & Barch, 2004).

Denne studien gir i likhet med andre studier informasjon om hva som eventuelt må til for at lærere skal bli mindre kontrollerende i undervisningssammenheng. Reeve (2009) peker på tre punkter som er veldig viktige i den forbindelse. Lærere må prøve å bli mindre kontrollerende, de må ønske å støtte elevenes autonomi og de må vite hva de kan gjøre i praksis for å bli mer autonomistøttende.

Det å forsøke å bli mindre kontrollerende innebærer å bli mer bevisst rundt de faktorene som er enten bevisst eller ubevisst med på å påvirke ens motivasjonsstil mot en kontrollerende atferd. Det blir derfor viktig i denne prosessen å se på de ulike formene for press som kan være med å påvirke en j.fr kap 4.1.2. Det blir viktig å identifisere dem og skjønne hvordan de påvirker en. Ved å øke ens bevissthet rundt disse faktorene, kan dette være til hjelp og bidra til at læreren utvikler strategier som gjør det mulig å unngå at presset påvirker graden av kontroll i undervisningen i en negativ retning. Det er i tillegg avgjørende at læreren ønsker å endre sin kommunikasjonsstil og selv ser at det er positivt å utvikle en mer autonomistøttende stil.

Å ønske å bli mer autonomistøttende og se hvilke positive konsekvenser det har for undervisningen kan hjelpe dem i å bli mer støttende ovenfor elevenes tanker, følelser og meninger i undervisningssammenheng. På denne måten kan de skape et autonomistøttende samspill. I tillegg til dette trenger lærerne å lære hvordan de kan bruke et mer informativt språk og støtte elevers negative reaksjoner.

Det er dessverre sånn at noen lærere har større problemer med å endre sin kommunikasjonsstil enn andre. Reeve (2009) kaller disse for "*chronically controlling teachers*". Disse lærerne ser på autonomistøtte undervisning som kaotisk og mindre strukturert enn en kontrollerende undervisning. De utviser stor motstand mot å endre oppfatninger rundt elevers motivasjon og ser på autonomistøttende kommunikasjon som naivt og urealistisk i forhold til de utfordringene som man møter på daglig i skolen. Reeve påpeker at det er fortsatt viktig med lærerens perspektiver selv om autonomistøtte handler om å åpne for større elevdeltakelse.

Lærerens holdning til egen praksis er avgjørende for at endring skal kunne skje. Læreren må ta hensyn ikke bare til egne men også til elevenes perspektiver. Likevel mener Reeve (2009) at det er gjort for lite forskning på feltet, og vi har derfor for lite innsikt i hva det er i lærernes indre ressurser som påvirker ham eller hennes tendens til å fremme en kontrollerende læringsstil framfor en autonomistøttende læringsstil.

5.2.4 Hvilken betydning har lærerens undervisningsstil for elevenes utvikling av selv-regulert læring?

I forrige avsnitt viste jeg hvordan lærere muligens kan tilegne seg en mer autonomistøttende motivasjonsstil, ved å se på Reeves (2009) og andres forskning rundt dette feltet. Spørsmålet blir jo da hvordan lærerens undervisningsstil påvirker elevenes utvikling av selv-regulert læring. Kan lærere fremme selv-regulert læring hos elevene selv om de ikke fullt ut har en autonomistøttende undervisning? Reeve (2006) redegjør for to ulike motivasjonsstiler hos læreren. Motivasjonsstilen kan variere fra å være veldig kontrollerende ovenfor elevene med hva de skal tenke, føle og gjøre i timen, til å være autonomistøttende, hvor læreren tar hensyn til elevenes behov, meninger og tanker.

Det hevdes derfor at autonomistøttende lærere tilfredsstiller elevenes psykologiske behov i undervisningen. Dette er med på å iverksette elevenes indre motivasjon fordi de føler selvbestemmelse, de føler at de har kompetanse i faget, at deres mening blir hørt og at de kjenner en tilknytning til situasjonen. På denne måten kan læreren styrke relasjonen til sine elever fordi man ser for seg at denne relasjonen bygges gjennom kommunikasjonsmønsteret mellom lærer og elev. Autonomistøtte kan derfor se ut som å være et viktig bidrag i utviklingen av selv-regulert læring. Reeve (2006) er en av de som diskuterer hvordan lærerens motivasjonsstil virker inn på lærer-elev relasjonen og motivasjonen til elevene. Læreren blir derfor en viktig støtte for elevenes engasjement i klasserommet. Elevenes engasjement blir igjen påvirket av den støtten elevene får.

Ut ifra de studiene som er gjennomgått ser man at det er en tydelig tendens til at elever på ungdomsskolen mister motivasjonen, dette knyttes videre opp mot at elevene føler at læreren er for lite støttende både i det faglige arbeidet og på det personlige planet. Ut ifra dette kan det se ut som at autonomistøttende undervisning er veien å gå, ikke bare for elevenes utvikling av selv-regulerende ferdigheter men også for å holde elevenes motivasjon oppe. Siden autonomistøttende undervisning gir elevene større valgmuligheter, utfordringer og konstruktive tilbakemeldinger vil denne type undervisningsstil sannsynligvis fremme selv-regulert læring, fremfor en kontrollerende undervisningsstil som gjennom kontroll styrer elevenes tanker og følelser.

5.3 Om lærer-elev relasjonen

Studiene som er blitt presentert har vist at relasjonen til læreren kan ha betydning for elevers evne til selv-regulering. Dette er i tråd med annen skoleforskning både i Norge og internasjonalt.

Relasjonen mellom lærer og elev blir, som nevnt tidligere, innenfor selvbestemmelsesteori tillagt en viktig rolle for elevers motivasjon og engasjement i klasserommet. Denne relasjonen utvikles gjennom lærerens måte å kommunisere på og lærerens motivasjonsstil. Det blir hevdet at lærerens evne til å utvikle positive relasjoner til sine elever, er avhengig av hvorvidt læreren er autonomistøttende eller kontrollerende i undervisningssammenheng.

Positive relasjoner blir skapt gjennom autonomistøttende lærere som tilfredsstiller elevenes grunnleggende behov, for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette setter i gang elevenes indre motivasjon, fordi de føler selvbestemmelse, de føler en nærhet og en tilknytning til situasjonen, de føler at de kan noe og de føler at læreren lytter til deres behov. På den andre siden har man kontroll. Kontroll hemmer positiv relasjonsbygging og er med på å svekke elevenes motivasjon, fordi læreren her er mer opptatt av å definere hva elevene skal tenke, føle og gjøre, utelukkende fra sitt eget lærerperspektiv (Reeve, 2006).

Mausethagen og Kostøl (2009) fant at relasjonen mellom lærer og elev er et sentralt forhold i elevenes læringsmiljø, og det synes å være en klar sammenheng mellom gode lærer-elev relasjoner, lærerens undervisningspraksis og elevenes læring. Når gode relasjoner bidrar til bedre undervisningspraksis, vil lærerens pedagogiske praksis øke mulighetene for at det skjer mer læring hos elevene. Mausethagen og Kostøl (2009) fant også at gode relasjoner mellom lærer og elev skaper god undervisningspraksis som gir autoritet og gode faglige prestasjoner. Mange studier viser at elever som vurderer å ha en god relasjon til læreren sin, trives bedre på skolen, har bedre læringsresultater og mindre problematferd enn andre (Nordahl 2005, Hattie 2009)

5.3.1 Betydningen av faglig og personlig støtte og hjelpesøkende atferd for utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev.

Mange norske studier innenfor lærer elev relasjoner peker på hvor viktig den personlige delen er for utvikling av positive relasjoner (Nordahl, 2000). Den personlige støtten blir også i internasjonale studier trukket fram som meget sentral for elevers utvikling (Wentzel, 2009). Da med vekt på den sosiale støtten. Elevene i Skaalvik og Skaalviks (2011) studie rapporterer om relativt gode relasjoner til sine lærere på småskoletrinnet, ved at de opplever læreren som autonomistøttende. Mens elevene på ungdomsskolen, rapporterte om dårligere relasjoner til sine lærere, fordi de opplevde læreren som mindre autonomistøttende. Spørsmålet blir jo om ikke den personlige delen av lærer elev relasjonen, som emosjonell støtte går mer over til å gjelde støtte av faglig utvikling når elevene går på høyere trinn i grunnskolen? Jeg vil derfor i det følgende drøfte hvilken betydning faglig støtte har for utviklingen av gode relasjoner.

De studiene som er gjennomgått har vist at den faglige delen, altså hvordan elevene opplever at læreren gir dem faglig støtte blir sett på som en av de viktigste faktorene for utvikling av positive relasjoner. Dette kan ha noe med hvor i utdanningsløpet de ulike informantene er. Når elever går på ungdomsskolen er det gjerne større press på det faglige, som karakterer og tilegnelse av kunnskap. Noe som er av betydning når man senere skal søke videregående skole. Fokuset er flyttet fra småskoletrinnet hvor det faglige ikke blir vurdert med karakterer og presset på å prestere ikke er så høyt og hvor den personlige delen av lærer-elev relasjonen blir tillagt en viktigere rolle. Som en følge av at det faglige står så sentralt på ungdomsskolen blir det mer naturlig at elevene vil veie forholdet til læreren opp mot hvorvidt de føler seg hørt og sett innenfor de ulike fagene. Hvorvidt læreren hjelper dem når de spør om hjelp, eller om læreren veileder dem og gir dem oppgaver som er utfordrerne nok slik at elevene hele tiden føler at de utvikler seg og opplever mestring, er viktige elementer i den faglige støtten.

Hjelpesøkende atferd fra elevens side kan være med på å fremme elevenes læring hvis de tør å spørre om hjelp. Og det er her problemet ligger, mange elever tør ikke spørre om hjelp selv om de trenger det. Dette kan skyldes mange ting, som at elevene ikke opplever nok faglig støtte fra læreren og derfor ikke føler seg trygg nok til å oppsøke hjelp. Skaalvik and Skaalvik (2009b) peker på at elever kan oppleve det å spørre om hjelp som truende, at de føler det å spørre om hjelp viser at de har faglige problemer. Dette kan igjen bunne i at læreren ikke har gitt elevene den tryggheten de trenger i det faglige stoffet og derfor opplever ikke elevene at de har fått nok faglig støtte til å føle seg trygge nok i undervisningssammenheng. Dette problemet ligger spesielt hos elever som har lav faglig selv vurdering, altså hos elever som har liten tro på at de mestrer det skolefaglige arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2009b). Hvis elever ikke har troen på seg selv og ikke føler at de mestrer det faglige stoffet kan dette føre til mindre læring hos elevene. Skaalvik and Skaalvik (2011), argumenterer for at optimal læring krever hjelpesøkende atferd og innsats både fra elevenes side og lærerens side.

Det blir ofte snakket i ganske generelle vendinger og Reeve med kolleger poengterer også at elever som er svake opplever læreren som mindre autonomistøttende enn elever som er faglig sterke. Dælen, Smette og Strandbu (2011) fant også at de elevene som var faglig svake opplevde læreren som mindre støttende, noe som går igjen i de fleste studier, problemet er bare at studiene sier for lite om hvorfor elevene føler det slik, og de undersøker ikke hva man kan jobbe med for å hjelpe disse elevene. Et av problemene er at det er for lite fokus på de

elevene som faller utenom. Mange av studiene tar for seg elevenes syn, men her det ofte et gjennomgående fokus på hele grupper i stedet for å ta for seg spesifikt de elevene som presterer faglig dårlig og som også i disse studiene rapporterer å ha dårligere relasjoner til sine lærere enn de som er faglig sterke. Utfordringen blir da å ta for seg de faglig svake elevene og flytte fokuset over på hvorfor de opplever relasjonen til sine lærere dårlig.

Faglig støtte handler om elevenes ønske om å føle seg kompetent, mestre kunnskapen man tilegner seg og få til de faglige resultatene som kreves. For at eleven skal kunne føle seg kompetent må eleven forstå at de handlingene man utfører henger sammen med resultatene man oppnår med det faglige (Connell & Wellborn, 1991). For at elevene skal kunne oppnå dette må de ha troen på at de kan lykkes. Ved å gi elever faglige støtte og konstruktive tilbakemeldinger kan dette sammen med skolearbeidet gi gode muligheter for å skape et læringsmiljø som fremmer motivasjon, autonomistøtte og på denne måten fremme selv-regulert læring. På mange måter står lærerens faglig støtte og elevenes hjelpesøkende atferd i et dialektisk forhold til hverandre. Det blir vanskelig for læreren og gi god faglig støtte til elever hvis de ikke er interesserte i å lære og ikke viser interesse, altså viser hjelpesøkende atferd.

5.3.2 Noen utfordringer i utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev.

I dag er det mange elever som melder om dårlige relasjoner til sine lærere, spesielt fra ungdomsskoletrinnet og oppover (Pianta, 2006). Flere studier viser til at elever også opplever redusert autonomi i denne forbindelse. En av disse studiene er studien til Skaalvik og Skaalvik (2011). Skaalvik og Skaalvik (2011) viser til hvordan elevene på ungdomsskoletrinnet opplever lærernes autonomistøtte som synkende og på denne måten opplever elevene relasjonen til læreren som dårligere. I deres studie fant de at skolen må jobbe med å fremme gode relasjoner slik at elevene utvikler en god motivasjon for skolearbeid. Deres funn antyder at elevenes motivasjon var synkende jo høyere trinn de gikk på i ungdomsskolen, og gir derfor et litt dystert bilde av hvordan mange elever opplever skolens kultur i dag. Det er spesielt i overgangen fra ungdomsskolen til videregående at elever opplever en redusert følelse av autonomi og gode relasjoner (Davis, 2003).

Dette kan ses i sammenheng med at man i 10. klasse og i overgangen til videregående får en annen struktur på undervisningen som dreier mer mot en faglig relasjon enn den personlige lærer-elev relasjonen. Siden elevene skal forberede seg til en skole med mer selvstendig arbeid enn på lavere trinn i grunnskolen, kan dette være med på å påvirke hvordan læreren ser på sin rolle som veileder og ”omsorgsperson” ovenfor elevene (Davis, 2003). Hvilken kultur skolen fremmer som verdier, holdninger og oppfatninger om læring, kan være med på å påvirke hvordan læreren ser på og oppfatter sin oppgave i utviklingen av gode relasjoner.

Elever på ungdomsskolen har ofte mange forskjellige lærere, man forholder seg ikke bare til ”klasseforstanderen” man har også ulike faglærere å forholde seg til. Det er store elevgrupper i hver klasse noe som kan gjøre det vanskelig for både lærer og elev å utvikle gode relasjoner. Når en lærer på ungdomsskolen har undervisning for opptil 100 elever fra forskjellige klasser på en uke får læreren fort veldig lite tid til den enkelte elev og kontakten mellom lærer og elev blir derfor knapp (Lillegårdenkompetansesenter, 2012). I studien til Bø og Hovednak (2011) så vi at en god relasjon mellom lærer og elev var et viktig fundament for videre kunnskapsutvikling hos elevene. Fra elevenes syn var det gode forholdet mellom lærer og elev knyttet til både den faglige og den personlige støtten som den enkelte elev opplevde fra læreren. Med ekstra stor vekt på den faglige delen.

Både Maurethagen og Kostøl (2009) og Bø og Hovednak (2011) sine studier fant at elever som var faglig svake og som befant seg i det man kan kalle ”uro” klasserom, hadde problemer med å utvikle gode lærer elev relasjoner. En årsak til dette kan være lærerens kommunikasjonsstil blandet med elevers tillitsproblemer. Å utvikle gode relasjoner til elever med en litt annen bakgrunn, enten de kommer fra skolesvake hjem, eller har en vanskelig situasjon i sitt liv, kan være vanskelig og mange lærere har verken kompetanse, innsikt eller tid til å ta seg av disse elevene, noe som igjen kan knyttes til at lærere ofte har store klasser å forholde seg til. Derfor blir det viktig å se på hva man kan gjøre for å bedre relasjonen, og øke fokuset på de elevene som faller litt utenfor klassemiljøet. Norsk skoleforskning har vist at elever, spesielt de elevene som har atferdsvansker, oftere utvikler dårligere relasjoner til sine lærere. Det blir derfor enda viktigere å fremme gode relasjoner og spesielt der det er risiko for å utvikle negative relasjoner.

5.3.3 Og noen muligheter knyttet til utviklingen av gode relasjoner.

Elevene i studien til Bø og Hovednak (2011), i kap. 4.5.2 ga uttrykk for at de ønsket både en personlig og faglig relasjon til sine lærere, men ønsker ikke at læreren skal bli for personlig. Stort sett foretrakk elevene å holde en viss avstand til læreren i spørsmål som dreide seg om privatlivet. Dette kan tyde på at selv om relasjonen mellom lærer og elev er en viktig del for elevers utvikling gjennom hele skoleløpet, kan forventningene til den personlige delen av relasjonen endre seg med elevenes alder. Elevene i Bø og Hovednaks (2011) studie forteller at det for dem er den faglige delen av relasjonen som er viktigst, det er da snakk om hvorvidt læreren gir faglig oppfølging og hvorvidt læreren kan faget. Pianta (1999) diskuterer også for hvordan eldre elever i større grad har fokus på den faglige delen av relasjonen, men da også med fokus på hvorvidt læreren legger en god struktur til grunn for undervisningen. En god relasjon på ungdomsskolen, behøver altså ikke kun å handle om lærerens personlige interesse for elevene.

Med bakgrunn i dette ser det ut til at autonomistøtte kan være med å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev på ungdomsskolen. Reeve (2009) viser til hvordan autonomistøttendelærere bygger gode relasjoner til sine elever gjennom å veilede og støtte dem i læringen. Det blir derfor viktig å ta hensyn til elevenes perspektiver i undervisningen, lytte til dem og gi dem rom til å jobbe på sin måte og i sitt tempo. Læreren må ta hensyn til at alle elever er ulike, og tilrettelegger undervisningen ut ifra deres individuelle behov, slik at læringsaktivitetene passer sammen med elevenes interesser. Slik relasjonsutvikling blir fremstilt her forstås den gode relasjonen, som den relasjonen som utvikles gjennom daglig undervisnings og læringsarbeid, hvor det faglige blir tilrettelagt for elevenes ulike behov. På denne måten forstås relasjonsutvikling som en del av undervisningen og ikke som noe som må gjøres ved siden av undervisningen. Man kan likevel tenke seg at det blir vanskelig å utvikle gode relasjoner siden autonomistøtte krever at læreren har en viss kjennskap til sine elever, og siden hver enkelt lærer har mange elever å forholde seg til kan dette by på problemer. Som nevnt tidligere handler autonomistøtte i følge Reeve (2009) om lærerens generelle holdning og elevsyn. Det handler om lærerens evne til å ta elevenes perspektiver i betraktning og lytte til elevene.

Når lærere ikke klarer å være støttende, handler dette mer om de holdningene og antagelsene som læreren har enn de begrensningene som ligger i skolens struktur. Vi må likevel være klar over at skolens struktur kan være med på å legge begrensninger på lærerens kompetanseutvikling og gjennomføring av relasjonsbygging i undervisningen. Med utgangspunkt i egne studier og funn argumenterer Skaalvik og Skaalvik (2011) for å fremme en læringsorientert målstruktur som legger vekt på kunnskap og forståelse, hvor elevene får oppgaver og utfordringer som er tilpasset ens behov og som legger vekt på autonomistøtte for utvikling av gode relasjoner. Fremfor å fremme en prestasjonsorientert målstruktur, hvor elevenes resultater sammenlignes, hvor elever blir verdsatt ut ifra hvilke resultater de oppnår og hvor samarbeid, veiledning og strategier for problemløsning ikke blir lagt like stor vekt på som resultater. Som nevnt i Kap. 5.2.3 vises det til ulike typer press som læreren opplever i hverdagen og som gjør det vanskelig for læreren å utvikle en autonomistøttende undervisningsstil som gjør at læreren heller utvikler et kontrollerende språk som kan være med på å hemme utviklingen av gode relasjoner. Dette kan bety at det også er en del utfordringer knyttet til å benytte autonomistøtte som undervisningsstil for å fremme gode relasjoner i skolen.

5.4 Utvikling av selv-regulert læring: Læringsstrategier, komplekse oppgaver og vurdering

5.4.1 Læringsstrategier

For at elever skal kunne løse komplekse oppgaver blir det viktig å velge gode læringsstrategier. Innenfor sosial kognitiv teori legges det stor vekt på at elevenes valgmuligheter i læringssituasjonen har stor betydning for elevenes utvikling av SRL. Tidligere læreplaner har blitt kritisert for å legge for sterke føringer på lærere slik at undervisningen ikke gir nødvendige valgmuligheter. Med kunnskapsløftet er disse føringene forandret, nå har lærere fått større frihet og det forventes av dem at de tilrettelegger for gode læringsstrategier så eleven selv kan delta mer i egen læring. I følge Zimmermanns (2000) sykliske prosess, se punkt 3.9. blir tilretteleggingen og opprettholdelsen av læringsstrategier viktig for elevenes deltagelse i egen læring slik at elevene på best mulig måte kan utvikle

optimal læring som trigger elevenes iboende resurser. Hjelpesøkende atferd er nettopp en slik læringsstrategi, for på et eller annet tidspunkt i utdanningen vil elever støte på utfordringer som de vil trenge hjelp og veiledning med. Å be om hjelp og veiledning er derfor en læringsstrategi, som kan utfylle verdien av den øvrige undervisningen. Når elever oppsøker hjelp, viser de vilje til å lære, de viser engasjement og interesse for læringsarbeidet. Læreren må derfor oppfordre elevene til å søke hjelp, og enda viktigere blir det at læreren signaliserer at det er positivt å be om hjelp sånn at ikke elevene skal føle at de er til bry når de oppsøker hjelp fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I kapittel 3.9.1 ble det vist til hvordan skumlesing av en tekst kan være med på å øke tekstforståelsen og hjelpe elevene til å strukturere tekstens innhold. Dette er en læringsstrategi som er meget tidskrevende, og krever derfor stor tålmodighet fra lærerens side. Og det blir viktig at læreren gir eleven rom til å for å lese gjennom teksten grundig. Skaalvik and Skaalvik (2005) argumenterer for at det ikke er negativt å bruke god tid på å lære seg en tekst på denne måten, for det en taper i tid på den innledende forberedelsen, får en igjen ved at kvaliteten på arbeidet med teksten blir bra. Det blir lettere for eleven å bearbeide og implementere teksten og kunnskapen man har lært, slik at de ved senere arbeid kan dra nytte av læringsforsøket. Denne type læringsstrategi gjør det lettere å tilegne seg ny kunnskap som så kan lagres i elevenes "kunnskapsregister" slik at elevene kan da dra nytte av dette senere.

Danielsen (2010) argumenterer også for at det er viktig å fremme læringsstrategier i undervisningen. Bruken av læringsstrategier var i hennes studie positivt relatert til elevers initiativ til skolearbeid, altså elevers evne til å utvikle selv-regulert læring. Meningen med å legge til rette for valg av læringsstrategi er at eleven skal få muligheten til å velge sin egen læringsstrategi under veiledning fra læreren.

For å løse komplekse oppgaver er det blitt argumentert for at elevene må utvikle gode læringsstrategier. Jeg vil derfor i neste avsnitt drøfte bruken av komplekse oppgaver og vise hvordan dette kan hjelpe elevene i å utvikle SRL.

5.4.2 Komplekse oppgaver

Når elever utvikler selv-regulering blir det viktig for læreren å opprettholde denne utviklingen. Dette kan gjøres gjennom tildeling av komplekse oppgaver. Komplekse oppgaver har ikke fasitsvar og kan løses på flere måter. Prosessen i oppgaveløsningen kan knyttes til Zimmermans (2000) sykliske prosess. Elevene må planlegge hvordan de skal løse oppgavene de blir tildelt (*forethoughts*), igangsette og gjennomføre det de har planlagt (*performance/control*) og helt til slutt må de reflektere over hvorvidt resultatet de har kommet frem til er brukbart og tilfredsstillende (*self-reflection*). Når elever får ansvar for egen læring, blir utfordringen å velge oppgaver som er komplekse nok og som trigger lærelysten. Problemet er at elever, når de får ansvar for egen læring, velger for lette oppgaver. Det er gjerne en konsekvens av at læreren ikke veileder elevene godt nok i læringsprosessen. Det blir derfor viktig at læreren vet hvordan han eller hun kan hjelpe elevene med å gi dem utfordrende nok oppgaver og veilede elevene på en best mulig måte, selv om elevene har mye ansvar for egen læring.

Det er også viktig å være oppmerksom på at elever med lav faglig kompetanse blir vist tilstrekkelig med tillit fra læreren til å regulere og ta ansvar for egen læring. Som nevnt tidligere, opplever faglig svake elever ofte mindre faglig støtte fra læreren. Det kan derfor virke som at det er en sammenheng mellom elevers opplevelse av faglig støtte og lærerens tillit til elevenes evner til å løse utfordrende oppgaver. Dessverre blir de faglig svake elevene alt for ofte hjulpet frem av læreren uten å få kjennskap til målet. Konsekvensen av dette kan bli at elevene ikke blir engasjert i oppgaven fordi de ikke opplever den positive effekten av å gjennomføre oppgaven. Elevene blir i stedet drevet av ytre motivering og står i fare for å utvikle liten tro på egen mestring og manglende selvstendighet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Disse elevene vil være i faresonen for å utvikle dårlige læringsvaner og nettopp ha vanskelig for å utvikle SRL. Som nevnt tidligere blir lærerens veiledning viktig når elever skal jobbe med komplekse oppgaver.

I følge SDT blir det viktig at læreren veileder i forhold til å igangsette de grunnleggende psykologiske behov, som SDT mener driver elevenes utvikling fremover. Dette innebærer at læreren er nøye i dialogen med elevene slik at elevene får en forståelse av hva oppgaven handler om.

Hvis læreren ikke er tilgjengelig, kan det å søke støtte og hjelp hos medelever være til hjelp og styrke ens tro på egne evner. Det er nettopp gjennom samhandling med andre elever, at eleven kan lære av hvordan andre løser sine oppgaver. Dette er også i tråd med læring i sosialt kognitivt perspektiv.

5.4.3 Vurdering

Nyere forskning viser at vurdering av elever og elevers vurdering av seg selv og andre er av positiv betydning for elevers utvikling av SRL. Perry og hennes kollegaer (2002, 2004, 2007) har gjennom sitt innovasjonsarbeid funnet at elever på lik linje med lærerne kan støtte seg til de tilbakemeldingene de får fra andre medelever, ved senere arbeid. Slik er elevenes vurdering av eget og andres arbeid med på å øke elevers selv-bevissthet. Elever som vet hva de vurderes i forhold til og hva de kan gjøre for å forbedre seg, har større mulighet for å vurdere hverandre og seg selv. Dette bidrar til at elevene blir motiverte for ny innsats i skolearbeidet.

Det å oppleve motivasjon gjennom vurdering kan knyttes til den første fasen i Zimmermans sykliske prosess, ”forethoughts”-fasen, hvor elevens interesse for læringsaktiviteten er med på å påvirke innsatsen som legges i arbeidet.

Selv-regulert læring og vurdering handler om enkelteleven og det å være bevisst rundt egen kunnskap og vite hvordan man skal bruke den kunnskapen. Vurdering er ikke bare noe som kan benyttes av lærere for å vurdere elever, men kan også benyttes av elever for å vurdere eget arbeid. Det kan benyttes både under og etter læringsforsøket og kan inneholde flere av de prosessene som beskrives i Zimmermanns sykliske prosess se.punkt 3.9. I følge Knain (2002) kan Zimmermans modell for selvregulerende syklus hjelpe elevene til å observere og vurdere egne prestasjoner, de vil kunne sette opp mål og tilegne seg læringsstrategier, iaktta endringer og foreta justeringer. I tillegg viser Zimmermans (2000) modell at de refleksjonene man gjør seg etter læringsforsøket kan brukes aktivt og skape en god læringsutvikling. Forskning har vist at elever som har evnen til å vurdere eget arbeid, øker læringsutbytte og motivasjonen. Motivasjon er en viktig del av læringsprosess og kan enten fremmes eller hemmes gjennom elevenes egenvurdering (Schunk & Zimmermann, 2008).

Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet. Det blir derfor viktig å jobbe systematisk med vurderingsarbeid som grunnlag for læring siden det kan øke elevers ansvarsfølelse og evne til å utvikle SRL. I den forbindelse hevder Dann (2002) at vurdering kan fungere som et verktøy for utvikling av selv-regulert læring. Spørsmålet blir da hvorvidt vurdering kan være et ledd i undervisningen for å fremme selv-regulert læring? Prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” har sett på betydningen av vurdering for elevenes læring og utvikling. Forskerne bak dette prosjektet fant at elevvurdering kan bidra til at elevene blir mer delaktige og bygger opp en større selvtillit rundt det faglige på skolen.

5.5 utfordringer ved Zimmermans sykliske prosess.

Som nevnt kan man knytte både, elevenes evne til å utvikle gode læringsstrategier, løse komplekse oppgaver og vurdere seg selv til Zimmermans (2000) sykliske prosess.

Zimmermans (2000) modell setter store krav til eleven. Den fordrer at elevene bruker det de erfarer i alle fasene og at eleven aldri gir opp. Eleven skal lære av egen prosess og det krever at syklusen aldri stopper opp. En måte å holde syklusen i gang på kan være å plassere troen på egen evne til å lykkes - ”self-efficacy” gjennomgående i modellen slik at man sikrer motivasjon fra en fase til en annen. Samtidig kan dette gi signaler om at manglende tro på egne evner, som gjør at eleven ikke oppnår å bli selv-regulerende i sin læring. Dette kan igjen virke demotiverende for elever som allerede sliter med motivasjonen og en ide vil da være å fremme ”self-efficacy” slik at elever vil få en bedre mestringsfølelse.

Selv-regulert læring er som nevnt tidligere en komplisert prosess som utvikles over tid og hvor elever er aktive i egen læring. Zimmerman (2000) tar opp en viktig problemstilling når han spør om hva det er som gjør at noen utvikler effektiv læring og andre ikke. Dette handler om hvorvidt elevene har interesse for læringen og hvor flinke de er til å ta initiativ i læringsprosessen. Her nevner Zimmerman (2000) 4 årsaker til at en person kan velge å bruke metoder som hemmer selv-regulering. Disse 4 årsakene er mangel på entusiasme, sosiale ferdigheter eller liten interesse for faget, psykiske problemer og/eller lærevansker. Med lærevansker mener Zimmerman (2000) nevrologiske utviklingsforstyrrelser som for eksempel kan gi problemer med konsentrasjonen eller hukommelsen.

Når elever sliter med utviklingen av selv-regulert læring, kommer dette hovedsakelig av utførelser gjort i ”forethought`s-fasen”, i tillegg til de teknikkene man velger å bruke i ”performance-fasen”. Det finnes flere årsaker til at det kan oppstå svikt i disse fasene. En kan være at eleven ikke planlegger læringsforsøket på en god nok måte, ved at man enten mangler motivasjon eller ikke klarer å sette klare nok mål, målene må være realistiske og gi optimal utfordring. Eleven kan også ha problemer med å gi seg selv instruksjoner og ha vanskeligheter med å kontrollere måloppnåelsen. Det resulterer ofte i at eleven etter læringsforsøket, sammenligner seg eller blir sammenlignet med andre og at andres mestring eller feiling blir målestokken i stedet for egen progresjon. Det å sammenligne med andres arbeid kan virke negativt inn på elevenes utvikling siden selv-regulert læring handler om at eleven skal planlegge, gjennomføre og evaluere seg selv i forhold til egen utvikling og ikke i forhold til andres utvikling (Zimmerman, 2000).

5.6 Hvordan legge til rette for SRL?

Innledningsvis ble problemstillingen presentert, Hva karakteriserer selv-regulert læring og Hvordan kan lærere tilrettelegge for utvikling av selv-regulert læring hos elever? I søken på teori ble problemstillingen delt i to. Første del omhandler hva som karakteriserer selv-regulert læring og ble besvart i teoridelen. Den andre delen er rettet mot hvordan lærere i dag kan jobbe for å fremme selv-regulert læring. For å utdype dette har det vært nødvendig å drøfte de ulike komponentene som SRL består av. På denne måten kan man få en bredere forståelse av hvordan SRL fungerer og hvilke faktorer i undervisningen som er med på å påvirke elevenes utvikling. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan lærere kan legge til rette for SRL hos elevene.

Nyere forskning har vist at selv-regulert læring har stor betydning for elevers akademiske fremgang. Selv-regulert læring er en kompleks ferdighet, som utvikles over tid og i samspill med andre. I et sosialt-kognitivt perspektiv er elever som er selv-regulerende aktive, motiverte og søkende, de deltar i egen læringsprosess. Ettersom det er lite forskning på SRL i Norge, vil jeg løfte frem noen studier gjennomført av Perry (2002, 2004, 2007a, 2007b) med kollegaer, for å vise til en mulig måte å innføre selv-regulert læring i klasserommet (jfr. Kap 4.1.1.).

Gjennom deres innovasjonsarbeid med lærere og lærerstudenter, viser hun hvordan lærere gjennom å diskutere og hjelpe hverandre med aktiviteter som egner seg i undervisningen kan være med på å fremme SRL i tidlig skoleår. De fremhever komplekse oppgaver og vurdering av eget og andres arbeid som positive elementer for å fremme SRL. Som nevnt tidligere krever komplekse oppgaver og vurdering at elevene setter mål, utvikler gode læringsstrategier og reflekterer over egen fremgang og utførelse. Det blir argumentert for at spesielt komplekse oppgaver setter i gang de sykliske prosessene som Zimmermans (2000) modell viser til som karakteriserer utvikling av SRL.

Whitebread og kolleger (2007, 2009) fant at det ikke bare var læreren som var viktig for elevenes selv-regulering. Når elevene jobbet i grupper eller par hadde de faktisk lettere for å selv-regulere læringen sin, enn når de bare fikk støtte fra læreren. Også Wentzel (1998) fant positive effekter av medelevers støtte og hjelp for elevenes utvikling. Her ble det lagt vekt på at det var de positive relasjonene elevene utviklet i klasserommet som var av spesielt stor betydning. Olausson (2009) fant i sin studie at gruppene med variert undervisning, åpnet for meningsfull kreativitet, med støtte og oppmuntring for gode løsninger. Lærerne oppfordret elevene til å hjelpe hverandre, slik at elevene fikk gjensidig inspirasjon til individuelt arbeid. Her ble læring, autonomi og SRL fremmet gjennom samspill og tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Felles oppgaver og mål skapte gode samarbeidsmuligheter og la en god grobunn for utvikling av kompetanse.

Selv om det i norske Læreplaner ikke står skrevet noe om utvikling av selv-regulert læring kan man spore ideen av det i de ulike forklaringene på hvordan elevene skal tilegne seg kunnskap (punkt 1.2). Som nevnt tidligere er det lite norsk forskning på hvordan lærere kan fremme selv-regulering hos elever, men prosjektet ”bedre vurderingspraksis” kan gi et lite bidrag. Her vises det til hvordan elever utvikler en god motivasjon og innsats gjennom å delta i elevvurderingene. Når elevene får innsikt i hva de vurderes i forhold til og hva de kan gjøre for å forbedre seg, er dette elevene bedre mulighet til å vurdere seg selv og andre. Perry og kolleger (2002, 2004, 2007) fant også at elevenes forståelse av hva de vurderes i forhold til er med på å fremme elevenes bevissthet om hvor de står faglig. Det har i Norge vært veldig populært å bruke arbeidsplaner i undervisningssammenheng, men i følge Olausson (2009) studie ser arbeidsplaner mer ut til å hemme enn å fremme utviklingen av selv-regulert læring.

Som man ser så er det ikke bare læreren som er av betydning for elevers utvikling av selv-regulert læring. Det er derfor viktig at læreren vektlegger samarbeid mellom elevene og gode faglige relasjoner som skaper trygghet hos elevene. Lærernes oppgave er ikke å løse elevenes problemer, men å veilede elevene slik at de selv kan finne løsninger og svar. Læreren må tilrettelegge undervisningen så den støtter elevenes grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Målet er at elevene selv tar del i planleggingen av skolearbeidet, er med på å velge ut lærestoff, velger hvilke arbeidsmåte som fungerer best for en, kriterier for hva som er godt og dårlig og ikke minst legge til rette for vurdering av eget og andres arbeid. Dette kan bidra til at elevene gjør læringsarbeidet til sitt eget og utvikler mer autonomi og selvstendighet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Når elever opplever autonomi og selvstendighet, vil de kunne jobbe med arbeidsoppgaver gjennom å være indre motivert og når elever drives av indre motivasjon kan utviklingen av SRL vedvare. Danielsen (2011) argumenterer for at lærere må støtte elevers grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetnase, nettopp for å legge til rette for utvikling av SRL.

Det finnes ingen universell oppskrift på hvordan man legger til rette for selv-regulering, men Zimmerman mfl (2003) påpeker at det er viktig å være ydmyk, selv-regulering baserer seg i siste instans på personlig erfaring: *"Teaching self-regulation to others require a sense of humility about knowing what it takes for another person to learn, because academic learning, like other forms of learning, is ultimately a personal experience"* (Zimmermann mfl, 2003:129). Med bakgrunn i dette gir Zimmerman, Bonner, and Kovach (2003) anbefalinger om hvordan lærere kan legge til rette for utvikling av selv-regulering hos elever: Lære elevene ulike teknikker, forklare for elevene hvor viktig det er å utvikle gode strategier, vise hvordan disse strategiene fungerer, lære elevene å overvåke egen bruk av selv-regulering, svare på elevers negative holdninger mot å bruke strategier for selv-regulering, bruke selv-regulering som en del av pensum og forberede undervisningen i lys av erfaringene med selv-regulering. Det blir i denne sammenheng presisert hvor viktig aktiv lærerstøtte er gjennom selvreguleringsprosessen (Hopfenbeck, 2011).

5.7 Avsluttende kommentar

I denne oppgaven har jeg sett på forhold rundt elevers motivasjon for selv-regulert læring. Autonomistøtte er blitt foreslått som en mulig strategi for å fremme selv-regulering. Dette er ikke ensbetydende med at autonomistøtte er den eneste måten lærere kan bedre sin pedagogiske praksis på, også andre pedagogiske tiltak kan være nyttige bidrag i arbeidet med å fremme selv-regulering.

Å jobbe for å oppnå gode relasjoner mellom lærer og elev, og sørge for tett oppfølging av elever som sliter med motivasjonen, er viktig for å kunne fremme SRL. Det er spesielt den faglige støtten som blir trukket frem som viktig. Det ser ut til at man allerede fra tidlig førskole, må jobbe for å fremme gode relasjoner, gode læringsstrategier og motivasjon, slik at elever kan utvikle selv-regulering. Skaalvik og Skaalviks (2011) studie viste at elevene allerede fra 4 klasse mistet motivasjonen og opplevde lærerne som mindre autonomistøttende, dette kan tyde på at man må jobbe mye med disse relasjonene, og det må gjøres en innsats fra både lærere, elever og skolen slik at dette kan forbedres. Deres studie er ikke stor nok til å kunne generalisere resultatene til å gjelde alle skoler i Norge, men den gir noen indikasjoner på utviklingen som er innen norsk skole, og på hva det må jobbes med.

En gjennomgang av teori viser at selv-regulert læring er en komplisert prosess som består av flere delferdigheter. Målsetting, tilegnelse av gode strategier for oppgaveløsning, refleksjon og motivasjon er alle viktige delferdigheter. Zimmerman (2002) definerer selv-regulering som en syklisk prosess hvor elevene gradvis tar mer og mer ansvar for eget læringsarbeid. Denne prosessen går over lengere tid og krever at læreren veileder og tilrettelegger for elevenes utvikling. Motivasjon har vist seg å være en viktig nøkkelfaktor for å holde utviklingen av selv-regulert læring i gang. Hvis elever ikke er motiverte, vil de ha vanskelig for å gi den innsatsen som en komplisert oppgaveløsning krever (Schunk & Zimmermann, 2008). Det kan se ut som at komplekse oppgaver har en positiv virkning på utviklingen av delferdighetene som karakteriserer selv-regulert læring, og kan dermed være med å sette i gang den sykliske utviklingsprosessen, hvor egenvurdering og refleksjon er en del av sluttfasen.

Selv om det er mye forskning som viser at selv-regulering kan fremme læring, så er det i Norge dessverre for lite empirisk forskning som kan vise oss hvordan dette kan gjøres. Det ser ut til å være behov for forskning i norske klasserom, for å kunne øke kunnskapen om selv-regulert læring, med utgangspunkt i fag og sett i sammenheng med den ulike vurderingspraksisen som elevene opplever.

5.8 Et kritisk blikk

Jeg har gjennomført en teoretisk studie og har derfor ikke utført noen empiriske undersøkelser. Det er derfor blitt benyttet resultater fra ulike undersøkelser for å belyse hvordan lærere kan legge til rette for selv-regulert læring hos elever. Med et spesielt fokus på elevenes syn og opplevelse. Litteraturen og studiene som er valgt som referanser i denne oppgaven, er tatt med for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Siden det er mye litteratur på feltet har jeg funnet det nødvendig å velge bort en del litteratur som ikke har vært relevant for denne oppgaven. Å begrense omfanget av litteratur og studier har vært viktig for å ikke miste fokus. Studiene jeg har presentert har behandlet sentrale aspekter rundt selv-regulert læring og sett på hvordan man kan legge til rette for selv-regulert læring i klasserommet. Selv-regulert læring har mange aspekter og det har ikke vært mulig å drøfte alle mulighetene for hvordan tilrettelegge for selv-regulert læring i undervisningen. Det er også viktig å ta hensyn til at ikke alle effekter som blir målt i de ulike studiene er rene årsak-virkning sammenhenger siden det er flere faktorer som kan spille inn i forskningsprosessen. Hvorvidt lærer-elev relasjonen, og lærerens undervisningsstil påvirker elevenes evne til selv-regulering og hvordan lærere ut ifra dette kan legge til rette for elevers utvikling av selv-regulert læring må etterprøves i videre forskning.

5.9 Videre forskning

Gjennom arbeidet med dette temaet, ser jeg behov for mer forskning på flere av områdene. Spesielt innenfor feltet selv-regulert læring. Det er forsket for lite på dette i Norge og flere (Zimmerman & Schunk 2001) tar til orde for at selv-regulering må begynne i tidlig alder. De peker også på at mye av forskningen fokuserer på studenter og ikke barn i småskolen og det er et behov for å kartlegge hvordan man kan fremme selv-regulert læring også i tidlig alder. Det kan gi oss nyttig kunnskap som kan hjelpe den enkelte lærer å bli bedre til å se den enkelte elev.

Både de norske og internasjonale studiene viser at motivasjonen for læring er synkende jo eldre elevene blir, og deres opplevelse av motivasjon synker i takt med at de opplever mindre støtte fra læreren. Vi trenger forskning som kan si oss mer om hvorfor det er slik. Hva er det ved skolene som må forbedres? Studiene jeg har sett på peker på hvor viktig den faglige støtten fra læreren er, noe som kan være et godt utgangspunkt for videre forskning.

Norske studier rundt betydningen av autonomistøttende lærere er det heller ikke stor tilgang til, og det er tydelige tegn til at dette må det endres på. Det er mye internasjonal forskning innenfor dette feltet som viser hvor viktig det er med autonomistøttende lærere, for å fremme motivasjon og selv-regulert læring. Autonomistøtte er i denne oppgaven blitt trukket frem som en alternativ pedagogisk praksis, men det mangler som nevnt forskning på dette feltet i Norge. Jeg vil derfor på det sterkeste anbefale, flere studier innenfor dette feltet og da spesielt rettet mot lærerne og hvordan de arbeider i klasserommet.

Dette er et veldig interessant felt som det ville vært spennende å fått anledning til å forske videre på

5.10 Konklusjon

Denne studien har vist at det kan jobbes med elevers selv-regulering på hver enkelt skole, i det enkelte klasserom og av den enkelte lærer. Selv om det er flere faktorer som er med på å enten fremme eller hemme elevers evne til selv-regulering, så er det det gode forholdet mellom lærer og elev som er blitt trukket frem som en viktig faktor for å fremme dette.

Vi trenger mer kunnskap om og forskning rundt dette feltet i Norge, slik at hver enkelt skole og lærer blir bedre rustet til å kunne møte de utfordringene de støter på i utarbeidelsen av en bedre skole som fremmer gode lærer-elev relasjoner og selv-regulering. Kunnskap om hvordan skolene kan fremme selv-regulering hos elever, fra tidlig alder av, kan på denne måten hjelpe oss med å veilede lærere i hvordan de kan legge til rette for utvikling av selv-regulert læring. Hver enkelt skole og lærer bør jobbe systematisk for å bli mer autonomistøttende, for å fremme gode læringsstrategier, vurdering og refleksjon rundt eget arbeid for å skape et miljø der elevene føler seg verdsatt og hørt.

En stor utfordring i forhold til å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, blir å se på hvordan man kan veilede lærere slik at undervisningen fremmer gode relasjoner og selvregulering. De gode relasjonene ser ut til å omhandle lærerens evne til å formidle kunnskap og tillit til elevene, slik at de føler seg hørt og verdsatt. Det blir derfor viktig for læreren å lytte til elevenes tilbakemeldinger og jobbe ut i fra disse slik at den pedagogiske praksisen i skolen blir bedre. For at et klassemiljø skal fungere krever det innsats både fra lærerens side og fra elevenes side. Elevene må respektere læreren og vise interesse, samtidig som læreren må ta hensyn til at alle elever er ulike og trenger derfor ulik oppfølging både faglig og personlig.

Mange klasserom i dag har ikke et miljø som legger til rette for utvikling av SRL, og dette kan skyldes lærerens undervisningsstil. Perry og kolleger (2007a, 2007b, 2004, 2002) finner i sine fstudier at lærere endrer sin læringsstil og pedagogiske praksis når de forstår hvordan de kan arbeide for å fremme SRL og får en teoretisk begrunnelse for hvorfor det er bedre å jobbe på den måten.

” Motivation for learning is reflected in the value these learners place on personal progress and deep understanding, their willingness to try challenging tasks, and their constructive view of failure”

(Perry & Rahim, 2011, s. 122).

Litteratur liste

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Forskningsrapport nr.62. Høgskulen i Volda*.

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2005). *Research Design and Methods: A process approach*. San Francisco: McGraw Hill.

Bruhn-Jensen, K. (2002). The complementarity of Qualitative and Quantitative methodologies in media and communication research. In K. Bruhn-Jensen (Ed.), *A Handbook of media and communication research: qualitative and quantitative methodologies*. London og New York: Routhledge.

Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv. In I. Bråten (Ed.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk Læring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Bø, A. K., & Hovednak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 11(1), 69-85.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Stroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & Analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6(94), 462-475.
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning-Improving the learning process*. New York: RouthledgeFalmer.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York and London: Plenum press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). "Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik." *Zeitschrift für Pädagogik*(39), 223-238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I: Deci, E. L. & Ryan, R. M (eds), Handbook of self-determination Research*. NY: University of Rochester press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and Psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-Determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon: En fokusgruppestudie (pp. 95). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 4/11.

Eastaugh, B., & Sternal-Johnson, C. (Producer). (2011, 05.02.2011). LP-modellen læringsmiljø og pedagogisk analyse. Hva er egentlig LP? Retrieved from <http://lpmodellen.wordpress.com/2011/11/02/hva-er-egentlig-lp/>

Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer- elev relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med enteori basert analyse. *I: Tidsskriftet FoU i praksis*.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). New jersey: Erlaum, Hillsdale.

Flavell, J. H., Miller, P., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Forskrift til opplæringslova, 23. Juni 2006 nr.724. Kunnskapsdepartementet Nettbasert utgave: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>. Lest: 19.05.2013.

Fuglestad, O. L. (1993). Klasseromskultur og sosial interaksjon: Undervisning i Samhandlingsperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4-5(93).

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 360-371.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Kalleberg, R. (1996). *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: H. Holter & R. Kalleberg (red.), Kvalitative metoder i samfunnsforskning (s. 26-72)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kaplan, A., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of educational psychology*, 103(2), 367-382.

Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen- et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344-358.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. oslo: Unipub forlag og forfatteren.

Kleven, T. A. (2008). Validity and Validation in Qualitative and Quantitative reasearch. *Nordisk pedagogik*, 28, 219-233.

Knain, E. (2002). *Elevenes læringsvaner. Selv-regulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillegårdenkompetansesenter (Producer). (2012, 01.12.2012). Lp-modellen i videregående skoler. Retrieved from <http://lpmodellen.wordpress.com/om-nettstedet/om-lp/videregaende-opplaering-og-lpmodellen/>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. oslo: Unipub forlag og forfatteren.

Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis: En casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn. Rapport nr. 18 (pp. 195). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Gøteborg: Geson Hylte Tryck.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Munthe, T. A. (2007). Klasseledelse; Emosjonell klima, organisering for læring og læringsledelse. *Populærvitenskapelig foredrag*.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education* 31(2), 199-218.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7, 133-147.

Nordahl, T. (2000). En skole-to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og misstilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA rapport 11/2000.

Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. In A. L. V. D. Lippe & S. R. Wilkinson (Eds.), *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging: Et jubileumsskrift til Kari Killèn* (pp. 107-123). Oslo: Nors institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008).

Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. *Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Univeristetet i Århus*.

Olaussen, B. S. (2009). Arbejdsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert lærin? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 189-201.

Opheim, V., Grøgaard, J., & Næss, T. (2010). De gamle er eldst. betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen. Rapport 34/10 NIFU STEP.

Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007a). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23, ss. 1-24.

Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Talking about self-regulated learning: Scaffolding student teachers development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 98-108.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106, ss. 1855-1878.

Perry, N., Phillip, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring students, teachers to support selfregulated learning. *The elementary school journal*, 106, ss. 237-254.

Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122-136). New York: Routhledge.

Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, ss. 5-15.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zneidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.

Reeve, J. (2002). Self – Determination Theory Applied to Educational Settings. . In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester PressRochester.

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What autonomy – supportive Teachers do and why their Students benefit. *The Elementary School Journal* 106(3), 225-236.

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 44(3), 159-175.

Reeve, J. (2010). Teachers are not autonomy supportive: an unfortunate truth. Paper presented at the Forth International conference on Self – Determination Theory, Gent, Belgium, May 13 – 16, 2010.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy- supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of educational psychology*, 91(3), 537-548.

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self- determination theory principles into practice. . *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What theachers say and do to support Students Autonomy during a learning activity. *Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

Reeve, J., Jang, H., Carell, D., Joen, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students engagement by increasing Teachers autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-166.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting Autonomous Self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 223-244). New York: Rourledge, Taylor & Francis Group.

Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Engaging student in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588-600.

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2009). Understanding and promoting autonomous Self-Regulation: A self – Determination Theory Perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self- regulated learning; Theory, research and applications*. New York: Routledge.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The Centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.

Sander, K. (2004). Hva er en teori? Retrieved 15.11, 2012, from <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2476/1/Hva-er-en-teori-/Hva-er-en-teori-.html>

Schunk, D. H., & Zimmermann, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research, and Applications*. New York: Taylor & Francis Group.

Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-148). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009a). *Arbeidsplaner fremmer flere mål*. Trondheim: Pedagogisk institut, NTNU.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009b). En opplevelse av skolen: Sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*(08), 36-47.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 100-105.

. St. mld. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Retrieved 09.09, 2012, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/3.html?id=516879>

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre Skole*, 1, 54-62.
Stewart, D., & Shamdasani, P. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, CA: Sage.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. . *Journal of sport and exercise psychology*, 30(1), 75-94.

Throndsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra: Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

Thuen, E. M., & Bru, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6 og 9. klasse.*: Høgskolen i Stavanger: senter for atferdsforskning.

Turmo, A. (2007). Norske skoleelevers selv-regulerte læring. *utdanning*, 68-87.

Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i forskningsmetode. en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Udir.no. (2009). :Prosjektet < Bedre læringsmiljø> Retrieved 22.10, 2012, from <http://www.udir.no/laringsmiljo/Laringsmiljo/viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Lærerplanværket for kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen (s.3) Retrieved 23.10, 2012, from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2009). Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra UIO, 2009
Retrieved 08.04, 2013, from
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-ILS/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag---sluttrapport-2009/>

Udir.no. (2011). Den generelle delen av kunnskapsløftet. Retrieved 28.01.2013
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epsilage=no

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-207.

Wentzel, K. (2009). Students relationships with teachers as motivational contexts. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). Mahwah, NJ: LEA.

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: Role of Collaborative and Peer-Assisted Learning. *Journal of cognitive education and psychology*, 6(3), 433-455.

Whitebread, D., coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4(1), 63-85.

Zimmerman, B. (2002). Become a self-regulated learner: An overview. *Theory in to practice*, 41, ss. 64-70.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2 ed.). Thousand Oaks: Calif: Sage.

Zimmerman, B. (2000). Attending self-regulation. A social cognitive perspective. In P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. (2002). Become a self-regulated learner: An overview. *Theory in to practice*, 41, ss. 64-70.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (2003). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance. An introduction and overview. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Handbook of selfregulation of learning and performance* (pp. 1-11). New York: Routhledge.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmermann & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vedlegg / Appendiks